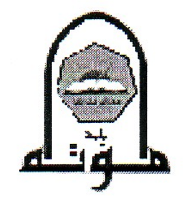


جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

بناء اختبار محكي المرجع لقياس مدى إتقان طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة لكفايات البحث العلمي

إعداد الطالبة
حنان صالح الكساسبة

إشراف
الدكتور أحمد جبريل المطارنة

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليـــــا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجـــــــة
الماجستير في القياس والتقويم قسم علم النفس

جامعة مؤتة، 2013

الإهداء

إلى معلمنا الأول سيدنا محمد صلى ا عليه وسلم

إلى مصدر اعتزازي وافتخاري ومصدر طموحي وأملي والدي الحبيب

إلى نبع العطف والحنان والعطاء والدتي الحبيبة

إلى من تجمعني بهم أصدق المشاعر وأجمل الذكريات إخوتي وأخواتي

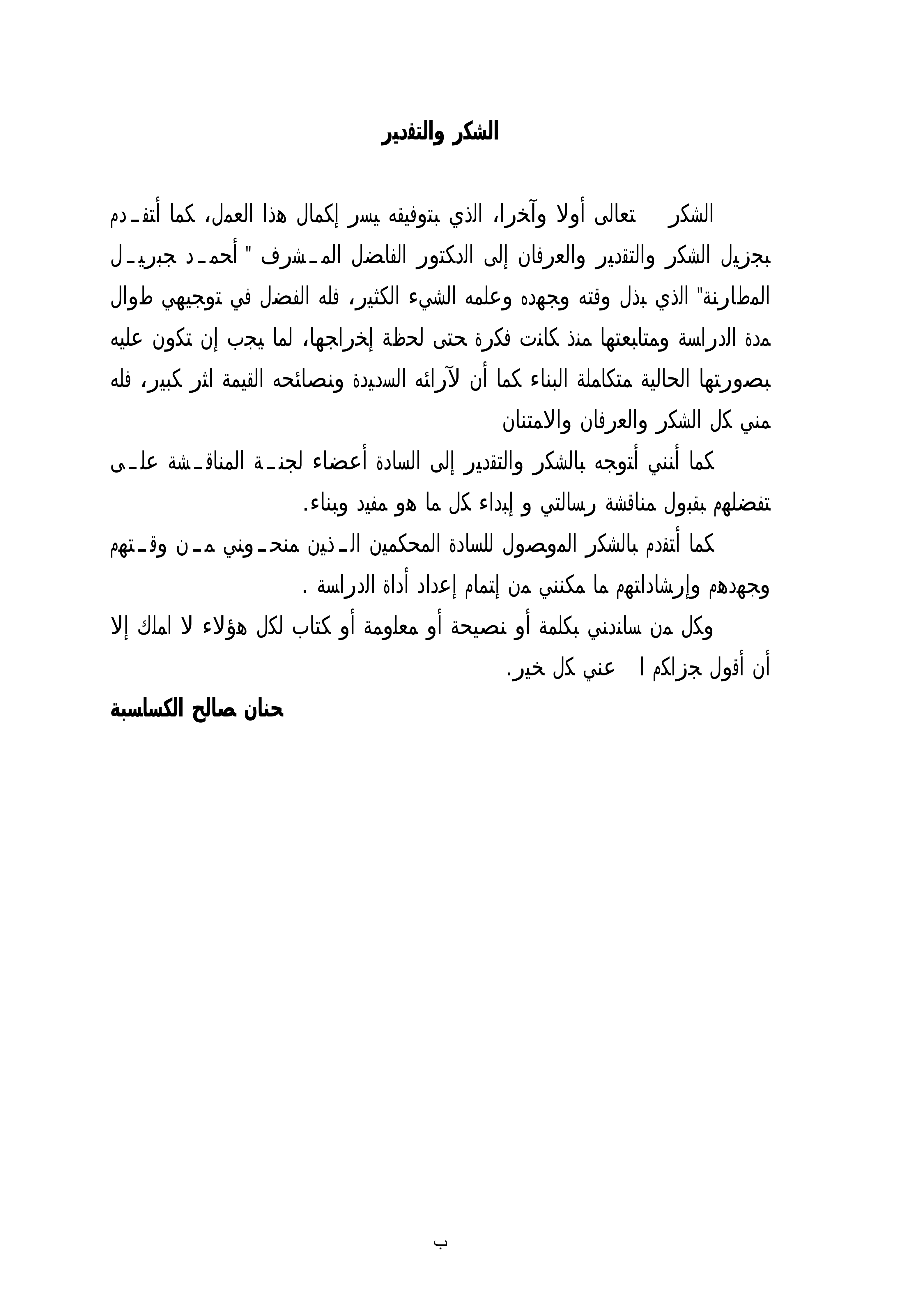
إلى عمي الغالي الأستاذ خالد الكساسبة

إلى كل من ساندني وشجعني ولو بكلمة

إلى كل من أحبني وأحب لي الخير

إلى كل هؤلاء أهدي هذا الجهد المتواضع

حنان صالح الكساسبة



الشكر والتقدير

الشكر تعالى أولا وآخرا، الذي بتوفيقه يسر إكمال هذا العمل، كما أتقـدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى الدكتور الفاضل المـشرف " أحمـد جبريـل المطارنة" الذي بذل وقته وجهده وعلمه الشيء الكثير، فله الفضل في توجيهي طوال مدة الدراسة ومتابعتها منذ كانت فكرة حتى لحظة إخراجها، لما يجب إن تكون عليه بصورتها الحالية متكاملة البناء كما أن لآرائه السديدة ونصائحه القيمة اثر كبير، فله مني كل الشكر والعرفان والامتنان

كما أنني أتوجه بالشكر والتقدير إلى السادة أعضاء لجنـة المناقـشة علـى تفضلهم بقبول مناقشة رسالتي و إبداء كل ما هو مفيد وبناء.

كما أتقدم بالشكر الموصول للسادة المحكمين الـذين منحـوني مـن وقـتهم وجهدهم وإرشاداتهم ما مكنني من إتمام إعداد أداة الدراسة .

وكل من ساندني بكلمة أو نصيحة أو معلومة أو كتاب لكل هؤلاء لا املك إلا أن أقول جزاكم ا عني كل خير.

حنان صالح الكساسبة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

بناء اختبار محكي المرجع لقياس مدى إتقان طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة لكفايات البحث العلمي

حنان صالح الكساسبة

جامعة مؤتة، 2013

هدفت هذه الدراسة إلى بناء اختبار محكي المرجع لقياس مدى إتقان طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة لكفايات البحث العلمي، وقد تكون الاختبار بصورته النهائية من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، طبق الاختبار على عينة تجريبية مؤلفة من (70) طالب وطالبة للتحقق من معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات، وبناء على هذه المعاملات تم الإبقاء على جميع فقرات الاختبار ثم عرض الاختبار على(6) محكمين من ذوي الاختصاص لتحديد درجة القطع باستخدام طريقة انجوف وبلغت (29.2) التي تعادل (73%)، ثم طبق الاختبار على العينة الكلية المؤلفة من (300) طالب وطالبة، وقدر معامل الثبات باستخدام معامل كودر-ريتشاردسون -20 فبلغ (0.80) لاستخدامه في التحقق من ثبات ليفنجستون عند درجة القطع فبلغ (0.82)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك الكفايات تعزى للنوع الاجتماعي، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك الكفايات تعزى للدرجة العلمية لصالح الدكتوراه ثم الماجستير ثم الدبلوم، ولم يكن هناك أثر للتفاعل بين المتغيرين على امتلاك الكفايات، وأظهرت النتائج أن هناك تدني واضح في إتقان طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة لكفايات البحث العلمي، حيث بلغت نسبة الطلبة المتقنين الذين تجاوزوا درجة القطع (31%).

Abstract

Constructing a Criterion – Referenced test to Measure Extent of High Studies Students Mastery for Scientific Research Competencies in Mu'tah University

Hanan Saleh Al- kasasbeh

Mu'tah University, 2013

This study aimed to construct a criterion – referenced test to measure extent of high studies students mastery for scientific research competencies in Mu'tah university. The test, with its final form, consisted of (40) multipe choice items. It was applied on a (70) students' experimental sample of both genders, to verify difficulty and discrimination coefficients for the items. Test items were approved according to these coefficients. Then, test was viewed b (6) specialized judges to verify cut off score using Angoff method which is (29.2) (i.e 73%).After that, a test was applied on the whole sample which consisted of (300) student of both genders. Reliability coefficient was estimated using Kudar Retchardson -20 coefficient which was (0.80) to be used to estimate Livingston reliability at the degree of a cut-off score which was (0.82).

Results showed that: There were no statistically significant differences in competencies possessing degree, due to gender, while, there were a statistically significant difference in competences possessing degree, due to scientific degree, to the favor of doctorate, then, master, followed by diploma degree, While, there were no significant of the two variables interaction on Competencies possession .And also results showed that there was a clear depression in high students mastery for scientific research competencies in Mu'tah university, to say that the percent of the mastering students who exceeded the cut- off score is (31%) .

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يعد البحث العلمي المدخل الرئيسي للتقدم والتطور في كافة المجتمعات، وهو من أبرز الركائز الأساسية للتنمية المجتمعية، بالإضافة إلى أنه أداة فاعلة لتحسين الأداء في العديد من مجالات الحياة، وفي التخطيط لتنفيذ أي عمل يراد له النجاح، وقد تزايد اهتمام المجتمعات بالبحث العلمي اعتمادا منها على استخدام الأسلوب العلمي لتحديد مشكلاتها الاقتصادية والاجتماعية والتربوية وغيرها.

والبحث العلمي نشاط يقوم به الباحث لحل مشكلة قائمة، أو لبحث معين واستقصائه من أجل إضافة جديدة للمعرفة الإنسانية، أو لنقد بناء بهدف تقصي الحقيقة وكشفها للآخرين، وبالتالي فان مجالات البحث العلمي كثيرة ومتعددة بتعدد الجوانب الحياتية التي يمكن الخوض بها بغرض التقويم والتطوير والارتقاء (عطوان والفليت، 2011)

وتعد الرسائل الجامعية كإحدى متطلبات برامج الدراسات العليا من أبرز مصادر البحوث العلمية لما تحتوي عليه من إضافات إلى رصيد المعرفة المتخصصة، وهي من أهم المخرجات التي تقدمها الجامعة للمجتمع للإسهام في حل المشكلات التي تواجهه، وتطوير الوضع القائم، حيث لا يقاس دور هذه البحوث بعددها، وإنما بقدر إسهامها في إحداث تغيير في الواقع من خلال الإفادة منها وتوظيف نتائجها مما يسهم في تطوير المجال الذي تنتمي إليه ضمن منظومة متكاملة تسعى لتحقيق أهدافها المرجوة، كما تمثل الدراسات العليا في الجامعات قمة الهرم التعليمي، وذلك لما لها أهمية خاصة في رفد المجتمع بالباحثين والعلماء الذين يسهمون في إيجاد الحلول المتعلقة بكافة المشكلات المجتمعية، حيث يعتمد مدى تقدم المجتمع وتأخره على مدى توظيف برامج الدراسات العليا وتطبيق نتائجها للرقي بالمجتمع ودفعه إلى مرحلة التقدم والنمو(النيرب، 2010).

وتواجه البحوث العلمية العديد من العقبات والانتقادات التي تحد من فاعليتها، ودورها المأمول، حيث أنها تفتقر إلى الموضوعية والمنهجية العلمية، مما يترتب على ذلك عدم الاطمئنان إلى النتائج التي يتم التوصل إليها، وبالتالي قصور تلك البحوث في معالجتها لمشكلات المجتمع بصورة سليمة قابلة للتطبيق العلمي.(اللحلح، وأبو بكر، 2002).

ولكي تسهم البحوث بدورها في خدمة المجتمع يجب أن تكون قائمة على الموضوعية، وان يتم إعدادها في ضوء أسس علمية تفضي إلى نتائج موثوق في صحتها، مما يدفع الجامعات إلى العمل على تحسين قدرة طلبة الدراسات العليا في البحث العلمي، وتمكينهم من امتلاك العديد من المهارات والكفايات اللازمة لإعداد البحوث العلمية، والتي تجعلهم قادرين على تنفيذها بكفاءة وفاعلية عالية، فالبحث ذو الجودة العالية يحتاج إلى باحث لدية القدرة على ممارسة المنهجية العلمية، والطرق السليمة، وإعداد خطة البحث العلمي، وتطبيق الأدوات، وتحليل النتائج وتفسيرها، ومن هنا كان على الباحث أن تتوافر فيه مجموعة من الكفايات والمهارات التي تؤهله للقيام بأبحاث علمية سليمة. (عطوان، والفليت، 2011)

وتعد الاختبارات محكية المرجع وسيلة من الوسائل التي يعتمد عليها في اتخاذ قرارات في ما اذا كان الطلبة يتقنون مجال سلوكي متعلق بمجموعة من نتاجات التعلم المستهدفة، وتحديد أداءهم بدلالة الكفايات والمهارات الفعلية التي يتضمنها اختبار ما، وبالتالي تصنيفهم إلى متقنين أو غير متقنين لهذه الكفايات والمهارات، ومن ثم تشخيص الصعوبات التي تواجه الطلبة غير المتقنين من أجل تصميم خطط تعليمية فعالة للتغلب على هذه الصعوبات، وتحقيق أهداف التعلم المنشودة (عبابنة، 2009).

لذا تتناول هذه الدراسة موضوع كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة لتحديد مواطن القوة والضعف لديهم من خلال بناء اختبار محكي المرجع لقياس اتقانهم لها وذلك بمقارنة أدائهم بمستوى معين من الأداء يتم تحديده مسبقا يسمى درجة القطع (Cut- off-score).

2.1 مشكلة الدراسة

انطلاقا من أهمية البحوث العلمية في حل المشكلات التي تواجه المجتمع، فإن هذا الأمر يتطلب وجود باحث لديه القدرة على ممارسة المنهجية العلمية، والطـرق السليمة في إعداد البحوث العلمية بأنواعها، وقد لوحظ أن هناك ضعف لدى طلبـة الدراسات العليا في كتابة الرسائل الجامعية وإعداد البحوث العلمية، وبالتالي قصور هذه البحوث في مواجهة مشكلات المجتمع، وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة بالحاجـة إلى اختبار يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة بحيث يمكن الوثوق به للحكـم علـى مدى امتلاك الطلبة لكفايات البحث العلمي، لذا جاءت هذه الدراسـة بهـدف بنـاء اختبار محكي المرجع لقياس مدى اتقان طلبة الدراسات العليا فـي جامعـة مؤتـة لكفايات البحث العلمي والتحقق من خصائصه السيكومترية.

3.1 أسئلة الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى بناء اختبار محكي المرجع لقياس مدى إتقـان طلبـة الدراسات العليا في جامعة مؤتة لكفايات البحث العلمي وذلك بالإجابة عن الأسـئلة التالية:

1- ما الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار محكي المرجع لقيـاس كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة؟
2- ما درجة القطع اللازمة للنجاح في اختبار محكي المرجع لقياس كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة؟
3- هل تختلف درجة امتلاك الطلبة لكفايات البحث العلمي باختلاف متغيري النوع الاجتماعي والدرجة العلمية والتفاعل بينهما ؟
4- ما مدى إتقان طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة لكفايات البحث العلمي؟

4.1 أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من حيث:

1-أهمية المرحلة التي ينطبق عليها هذا الاختبار (طلبة الدراسات العليا)، حيـث أن لهذا الاختبار دور في جودة التعليم العالي، وخاصة أن طلبة الدراسات العليـا هم أمل المجتمع في عملية التطوير والتحسين في جميع مجالات الحيـاة مـن خلال البحث العلمي.

2- أنها تقدم اختبار محكي المرجع يمكن الاعتماد عليه لقياس مـدى إتقـان طلبـة الدراسات العليا لكفايات البحث العلمي

3- يزود هذا الاختبار القائمين على برامج الدراسات العليا بتغذية راجعـة حـول درجة توافر كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا للعمل على تعزيز مظاهر القوة، ومعالجة مظاهر الضعف.

4-توجه نتائج هذا الاختبار جهود هيئة التدريس والقائمين على البحـوث العلميـة لتدعيم كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات

5.1 المصطلحات المفاهيمية والإجرائية

الاختبار محكي المرجـع (Criterion- Referenced – Test **):** يعـرف بأنـه ذلـك الاختبار الذي يستخدم في تقييم أداء الفرد بالنسبة إلى مستوى أداء مطلق دون الحاجة إلى مقارنة أدائه بأداء الأفراد الآخرين(علام، 2006).

ويعرف الاختبار المحكي إجرائياً: هو الاختبار الذي يبني وفقاً للخطـوات العلميـة المتعارف عليها لدى علماء القياس والتقويم والذي يستخدم لقياس مدى إتقـان طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة لكفايات البحث العلمي، ويتكون بصورته النهائية من(40) فقرة.

الإتقان (Mastery): يعرف بأنه القدرة على الحصول على درجة تساوي أو تزيـد عن درجة القطع للاختبار، فإذا كانت درجة الطالب في الاختبـار تـساوي أو تزيد عن درجة القطع اعتبر متمكنا أو متقنا وإذا قلت درجته عنها اعتبر غير متمكن وغير متقن (علام، 1986)

الكفاية(Competency): مجمل السلوك الذي يتضمن المعارف والمهارات الأدائيـة بعد المرور في برنامج تعلم محدد يعكس أثرة على الأداء والتحصيل، وتقـاس من خلال الاختبارات محكية المرجع.(جامل، 1998)

كما يعرفها (علام، 2001): بأنها مجموعة متكاملة من المعارف والمهـارات الوظيفية المحددة تحديدا دقيقا والمتعلقة بمجال تعليمي او تدريبي معين بحيث يمكن تحقيقها وقياسها من خلال البرنامج التعليمي.

وتعرف **كفايات البحث العلمي إجرائيا:** هي مجموعة من القدرات والمهارات التي يمتلكها طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة، والتي تمكنهم من إعداد البحوث العلمية والرسائل الجامعية بكفاءة وإتقان.

6.1 حدود الدراسة

الحدود المكانية: تتحدد هذه الدراسة بطلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة والـذين تنطبق عليهم المنهجية المحددة في هذه الدراسة

الحدود الزمانية: تم تطبيق الاختبار في الفصل الأول للعام الدراسي 2013/2014.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

يمثل البحث العلمي مرتكز محوري للوصول إلى الحقائق العلمية ووصفها في إطار قواعد أو قوانين أو نظريات علمية كجوهر للعلوم خاصة وان العلم مدركات يقينية مؤكدة ومبرهن عليها، ويتم التوصل إلى الحقائق عن طريق البحث وفق مناهج علمية هادفة ودقيقة ومنظمة، وباستخدام أدوات ووسائل بحثية متعددة. (عفانة، 2011)

وقد ظهر البحث العلمي نتيجة المحاولات المتعددة التي قام بها العلماء عبر العصور لمواجهة المشكلات والتغلب عليها وفي ظل التسارع المعرفي الذي نعيشه والتطور العلمي الذي سيطر على كافة مجالات الحياة أصبح للبحث العلمي دور واضح في تقدم العلوم الإنسانية والطبيعية، فتطور مدلوله واتسع ليشمل جميع ميادين الحياة وجوانبها وجميع مشكلاتها، فلم يعد قاصرا على دراسة الظواهر الطبيعية بل انه يشمل دراسة الظواهر الاجتماعية والسيكولوجية والإنسانية بمختلف مجالاتها الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والتربوية. (عدس، عبيدات، وعبدالحق، 2005)

مفهوم البحث العلمي (Scientific Research)

ان تعريفات البحث العلمي تعددت وتباينت في مضمونها ولم يتفق العلماء على تعريف واحد ومحدد وواضح وشامل وهي على اختلافها في التفاصيل وبعض الجوانب الإجرائية إلا أنها تتفق في جوهر التعريف بطبيعة البحث العلمي وماهيته ومن هذه التعريفات:

عرف آرثر كول والمشار إليه في (رشوان، 2004) البحث العلمي**:** بأنه تقرير واف يقدمه باحث عن عمل تعهده واتمه، على أن يشتمل التقرير كل مراحل الدراسة منذ كانت فكرة حتى صارت نتائج مدونة، ومرتبة، ومؤيدة بالحجج والأسانيد والبراهين.

كما عرف (الإمام، 2008) البحث العلمي: بأنه الدراسة العلمية الدقيقة والمنظمة لظاهرة معينة باستخدام المنهج العلمي للوصول إلى حقائق يمكن الاستفادة منها والتحقق من صحتها

ويذكر(الأشعري، 2007) ان البحث العلمي يشير إلى الإجراءات المنظمة والمصممة بدقة من اجل الحصول على أنواع المعرفة كافة، والتعامل معها بموضوعية وشمولية، وتطويرها بما يتناسب مع مضمون المستجدات.

ويشير (عناية، 2008) ان البحث العلمي: هو التقصي المنظم بإتباع أساليب ومناهج علمية معينة للحقائق العلمية بقصد اكتشافها، او التأكد من صحتها، او تعديلها، او نقضها.

ويعرف (منتصر، 2010) البحث العلمي: بأنه إجراء علمي مرتب يتضمن خطوات منطقية منظمة تتم وفقا لقواعد علمية متسقة ومتتالية تمكن الباحـث مـن اكتـساب معلومات معينة أو تعديلها أو زيادتها للإجابة على تساؤل معين أو لحـل مـشكلة معينة.

كما عرف (المعايطة، 2011) البحث العلمي: بأنه عمليـة منظمـه هـدفها معرفة الحقيقة عن موضوع معين، حيث يسعى الباحث عادة لإمكانية الوصول إلى الادلة والبراهين لتفسير الكثير من القضايا او المشاكل الغامضة التي تصادفه .

ورغم وجود بعض الاختلافات بين التعريفات السابقة للبحـث العلمـي الاان جميعها يكاد يتفق على ان الهدف الأساسي للبحث العلمي هو البحث عن الحقيقـة، والتحقق من المعرفة، ومحاولة تكوين فكرة صحيحة عن موضوع الدراسة.

ويذكر (عناية، 2008) ان محور التركيز في عملية البحـث العلمـي هـو محاولة اكتشاف معرفة جديدة لم تكن معروفة من قبل إجراء البحث، وينطبق ذلـك على جميع أنواع البحوث أياً كان موضوعها أو مجالها أو أهميتهـا أو نتيجتهـا أو أغراضها كالحصول على درجة علمية جامعية مثلا، وكل ذلك مع مراعـاة التقيـد بالأصول والقواعد الأساسية المعروفة في إعداد البحوث العلمية.

أهمية البحث العلمي

للبحث العلمي أهمية كبيرة تعود على الفرد والمجتمع بل تمتد الـى مختلـف نواحي الحياة تتمثل فيما يلي:

1. اصبح البحث العلمي في العصر الحديث احد المعايير التي تـستخدم لقيـاس مدى تقدم المجتمع وحرصه على اللحاق بغيره من المجتمعات المتقدمة
2. يساعد البحث العلمي في تقويم الخطط والبرامج الإنسانية مما يـؤدي إلـى تعزيز ايجابياتها، وتجنب سلبياتها في المستقبل.
3. يساعد البحث العلمي اجهزة المجتمع ومؤسساته المختلفة في أداء رسـالتها الإنسانية وفي تطوير أساليبها الإدارية، وطرق العمل والإنتاج لها، بل انـه جهود التنمية كافة والذي يرشدها الى الطريق القويم).(المعايطة، 2011)

ويشير (عقيل، 2010) ان من أهمية البحث العلمي تحقيق التطور وتقنياتـه، وإزالة الغموض الذي يصاحب اي ظاهرة من الظواهر الاجتماعيـة او الطبيعيـة، وتفادي المترتبات السلبية التي تنجم عن ذلك، بالإضافة الـى أهميتـه فـي إثـراء المكتبات مما ييسر العلوم، والمعارف بين أيدي المتعلمين، والباحثين في المعاهـد، والجامعات والأكاديميات البحثية.

مراحل تطور البحث العلمي

تعددت أساليب الوصول إلى المعرفة، وتطورت عبر القرون فاستطاع الانسان أن يجمع رصيدا كبيرا من المعارف، والعلوم، وقد استند في جمع تلك المعارف إلى خمسة أساليب تمثل كل منها مرحلة من مراحل التطور التاريخي للبحـث العلمـي تتمثل في الآتي:

1- مرحلة الصدفة: وفيها كان الإنسان ينسب الحوادث والظواهر التي تواجهه إلى الصدفة دون أن يبحث عن العلل والأسباب
2- مرحلة المحاولة والخطأ والاعتماد على الخبرة: وفيها كان الإنسان يجرب حتى يجد حلا للمشكلة التي يواجهها، وبالتالي يطـور بعـض القواعـد العامـة، والتعميمات التي يعتمد عليها في حياته اليومية البسيطة

3- مرحلة الاعتماد على السلطة والتقاليد: وفيها كان الإنسان يستند إلى أراء وأفكار، وأفعال القادة، وأصحاب الحجة، والسلطة بحيث تعتبر وجهات نظرهم صحيحة، وان كانت خاطئة.

4- مرحلة الجدل والحوار: وفيها بدأ الباحث يشك في أراء السلطة، والتقاليد السائدة، ويعتمد على الجدل والمنطق للوصول إلى الحقائق، وتفسير الظواهر، وما يواجهه من مشكلات، وظهر التفكير الاستنباطي الذي يقوم على الانتقال من المقدمات الى النتائج أي من المبادىء العامة الى الخاصة، كما ظهر التفكير الاستقرائي الذي ينتقل من الشواهد الجزئية إلى الأحكام العامة.

5- مرحلة الطريقة العلمية: والتي شاعت أولا في العلوم الطبيعية ثم انتقلت إلى العلوم الانسانية والاجتماعية، وفيها يتم وضع الفروض ثم اجراء التجارب، وجمع البيانات للوصول إلى نتائج تؤيد أو تنفي الفرضيات الموضوعة (عليان، 2002) .

خطوات البحث العلمي (Steps of Scientific Ressearch)

يعتمد المنهج العلمي في البحث على مجموعة من الخطوات المنتظمة التي يتبعها الباحث في معالجة المشكلة محل الدراسة، والباحث الجيد هو الذي يصمم بحثه تصميما منهجيا دقيقا ومتكاملا بكل تفاصيله، وابسط دقائقه، وكافة خطواته مراعيا الموارد المتاحة والإمكانات المتوفرة، والزمن المتوفر لإجراء هذا البحث، وحتى يتم اتمام البحث العلمي بشكل يحقق أهدافه المحددة، فأن هناك عدد من الخطوات والمراحل المتتابعة والمترابطة والتي تشكل فيما بينها الهيكل الأساسي للبحث ورغم الاختلافات بين الباحثين في عدد هذه الخطوات وترتيبها الا أن هناك اتفاقا عاما على أن الخطوات الرئيسة للبحث العلمي تشتمل على ما يلي:

1- الشعور والإحساس بالمشكلة وتحديدها
2- تحديد ابعاد المشكلة بما في ذلك: الأهمية، الأهداف، المبررات، المحددات
3- مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بمشكلة الدراسة
4- صياغة فرضيات الدراسة

5- تحديد منهجية البحث المناسبة للمشكلة ومصادر البيانـات اللازمـة ووسـائل جمعها، وتحديد مجتمع، وعينة الدراسة

6- جمع البيانات وتبويبها ومعالجتها إحصائيا بالأسلوب المناسب، وعرض البيانات بشكل يجعلها قابلة للفهم والتحليل واستخلاص النتائج

7- الخروج بنتائج البحث اعتماداً على البيانات والمعلومات التي تم جمعها والأدلـة الإحصائية التي توافرت للباحث نتيجة للتحليل الإحصائي

8- وضع التوصيات المناسبة والعملية المعتمدة على نتائج البحث (اللحلح، وابو بكر، 2002).

أخلاقيات الباحث (Ethics Researcher)

يمثل الإعداد الجيد للباحثين بالجامعات والمؤسسات البحثيـة احـد العوامـل الجوهرية التي تؤدي إلى إعداد بحث علمي يتسم بالجودة والتميـز، ورغـم تعـدد العوامل المؤثرة في جودة البحث العلمي والتي تتمثل في وجود إدارة بحثية فعالـة، ومناخ بحثي ملائم، وتمويل بحثي مناسب، وغيرها من العوامل الأخرى، إلـى أن تحقيق التأثير الايجابي لكل العوامل حال وجودها يتوقف على وجود ذلك الباحـث القادر على توظيف واستثمار هذه العوامل بشكل يسهم في إخراج بحث علمي مميز، ومن هنا باتت قضية إعداد الباحث المتميز بالجامعات والمؤسسات البحثية وإكـسابه المهارات والقدرات التي تجعله قادرا على القيام بإجراء البحوث المتميزة امرا محل اهتمام من قبل المهتمين بشؤون البحث العلمي الجامعي، وتشير العديد من الأدبيات الى وجود مجموعة من الأخلاقيات التي ينبغي ان تتوافر لدى الباحث كي يـستطيع ان يعد بحثا يتسم بالجودة في إعداده و مخرجاته وتتمثل هذه الأخلاقيات في الآتي:

1- الرغبة الشخصية في إجراء البحث: فوجود هذه الرغبة تجعل الباحث يستمتع ببحثه رغم المشاق التي تواجهه، كما أن تجعله أكثر صدقا في جمع البيانات وتحليلها.

2- الأمانة العلمية: وهي تعني اكثر من مجـرد الـصدق فـي جمـع البيانـات والمعلومات، فهي تجمع بالإضافة الى ذلك نسب الباحثين للمعارف لمصادرها العلمية الحقيقية، و تجنب تغيير الآراء والأفكار لكي تخدم موضوع البحث.

3- الثقافة الواسعة: حيث لا يكفي ان يكون الباحث ملما بتخصصه بل يجب ان يكون متقنا له، بالإضافة الى انفتاحه على العلوم و الثقافات الأخرى.

4- القدرة على تحقيق خصائص البحث الجيد متمثلة بالموضوعية والمرونة والدقة والثقة والتراكمية.(كمال الدين، 2009)

والبحث العلمي سواء كان أطروحة دكتوراه أو رسالة ماجستير أو بحثا منشورا في مجلة علمية أو ورقة منشورة في مؤتمر علمي يتطلب مهارات، وكفايات ينبغي أن تتوافر لدى الباحثين بشكل عام وطلبة الدراسات العليا بشكل خاص ليتمكنوا من انجاز بحوثهم العلمية بنجاح وإتقان، وتشتمل كفايات البحث العلمي على مجموعة من المهارات البحثية اللازمة لإعداد بحوث الماجستير والدكتوراه والتي تتصل بكل عنصر من عناصر البحث العلمي المتمثلة في تنظيم صفحة الغلاف والصفحات الأولى، ومقدمة البحث، وأدبياته، وإجراءاته، وعرض النتائج وتفسيرها، بالإضافة إلى النتائج والتوصيات، والمقترحات والملاحق، والمراجع. (جان، والنمري، 2010)

وتعد الاختبارات وسيلة من الوسائل الهامة التي يعتمد عليها في قياس وتقويم قدرات الطلبة، ومعرفة مستوى تحصيلهم من خلال أدائهم في الاختبار، والوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية أو النواتج التعليمية المنشودة بالإضافة إلى أنها تعطينا صورة عن قدرة الطالب من خلال تحديد نقاط القوة والضعف في مدى امتلاك المهارات والكفايات والتي في ضوئها نستطيع وضع الخطط العلاجية للطلبة الضعاف أو اتخاذ قرار فيما يتعلق بمستوى تقدم الطالب وانتقاله إلى مستوى تعليمي لاحق.(مجيد، 2007).

الاختبارات المعيارية والاختبارات المحكية

نظرا لأن القياس النفسي قياسا نسبيا ذلك أن العلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار لا تكون ذات معنى إلا من خلال إرجاعها لمعيار مناسب يتم من خلاله تفسيرها فقد ظهر منحيان رئيسيان للاختبارات يختلف كل منهما عن الآخر في الافتراضات التي يقوم عليها وفي الإطار المرجعي لتفسير نتائج الطلبة وهما:

1. **منحى الاختبارات معيارية المرجع** (Norm Referenced Test)

هي الاختبارات التي يتم فيها تفسير درجة الطالب في ضوء مقارنة أداءه بمتوسط أداء مجموعته المعيارية في الاختبار (Norm Group)، ويركز هذا المنحى على الفروق الفردية بين الطلبة بحيث يوضح مدى الفارق بين مستوى طالب وآخر أي أنه يقيس مقدرة طالب معين مقارنة بمقدرة طلبة آخرين. (عودة، 2005)

وتذكر (مجيد،2007) أن الاختبارات معيارية المرجع قد تعرضت لبعض أوجه النقد حيث تبين أنها تعتمد على مقارنة أداء الطالب بأداء مجموعته الصفية، وبالتالي فإنه من المحتمل أن يختلف موقع الطالب باختلاف خصائص مجموعته المعيارية، بالإضافة إلى أنه ليس بالضرورة أن يمثل متوسط المجموعة المعيارية الأداء المطلوب للنجاح، وتهتم هذه الاختبارات بإبراز الفروق الفردية بين الطلاب دون النظر إلى مدى إتقان الطالب للمهارات والكفايات المراد قياسها وذلك لتأهيله لبرامج تعليمية جديدة، وبالتالي فهي لا تزود المعلم بمعلومات دقيقة تساعد على اتخاذ القرارات التربوية المناسبة حول مستوى كفاية الطالب والمنهج الدراسي.

2. **منحى الاختبارات محكية المرجع**(Criterion Referenced Test)

هي الاختبارات التي يتم فيها مقارنة أداء الطالب بمستويات أداء ومحكات محددة مسبقا ويتم الحكم على أداءه في ضوء وصوله إلى هذا المحك وقد يكون هذا المحك مستوى أدنى للعلامة المقبولة مثل 50% مثلا، أو عدد معين من الأهداف التي يتوقع من المتعلم تحقيقها بصرف النظر عن أداء المجموعة التي ينتمي إليها، وفي هذه الحالة يستطيع المعلم الحكم على التعلم الفعلي للطالب. (الزغول، 2002)

وتعنى هذه الاختبارات بدرجة الكفاية في مهارات محددة بمعنى أن التركيز فيها ينصب على وصول الطالب إلى مستوى من الأداء على المهارات التي يغطيها الاختبار. (النجار، 2010).

ولقد أشار عالم القياس النفسي التربوي بيرك (Berk, 1982) إلى وجود عدد من التعريفات للاختبارات محكية المرجع تتمحور جميعها حول الاعتبارات التالية:

1. مقارنة أداء الطالب بمستويات (أهداف سلوكية) يتخذ في ضوئها قرارات تربوية تتعلق بمدى إتقان الطالب أو عدم اتقانه للمهارات والكفايات المراد قياسها.

2. تعريف النطاق السلوكي (Contant Domaine) الذي يقيسه الاختبار تعريفا دقيقا مما يساعد على اختيار فقرات الاختبار، ويعتمد تحديد النطاق السلوكي على عدد الأهداف والمهارات المطلوب قياسها، وهذا يتطلب صياغة الأهداف في عبارات سلوكية تمكننا من ملاحظة سلوك الطالب وقياسه، وتختلف درجة هذا التحديد بحسب نوع ومحتوى النطاق السلوكي، ومدى تعقد الأهداف التي يشتمل عليها.
3. استخدام نتائج الاختبارات محكية المرجع لاتخاذ القرارات الخاصة بتحديد مستوى كفاية الطالب، مما يساعد على تشخيص نواحي القوة والضعف لديه.
4. تحديد معيار (درجة قطع) مسبقا يقارن أداء الطالب بها للحكم على مدى اتقانها للمهارات المراد قياسها.

نشأة الاختبارات محكية المرجع

بدأ عالم النفس الأمريكي (Popham James) عام1969 بتزعم حركة القياس محكي المرجع، ودعا الى عقد مؤتمر متخصص في أمريكا لمناقشة القضايا والمشكلات السيكومترية المتعلقة بهذا المفهوم من القياس، ونشر له أول كتاب عن مقدمة في القياس المحكي المرجع عام1971 وترتب على ذلك حركة بحثية كبيرة منذ ذلك الوقت وإلى وقتنا الحاضر . فقد صدر كتاب N.Grounlund عن اعداد الاختبارات المحكية المرجع في المستويات المعرفية المختلفة، ويعد كتاب جيمس بإبهام الذي صدر عام 1978 أول كتاب متكامل عن القياس محكي المرجع ويلي ذلك صدور عدة كتب من أهمها كتاب Berk عام 1982 وآخر عام 1983. (مجيد، 2007)

وقد ظهر مفهوم الاختبارات محكية المرجع عندما نشر(Glaser) في عام 1983 بحثا حول قياس مخرجات التعلم، اذ سعى الى التركيز على أهمية جعل درجات الاختبار تقدم معلومات حول السلوك أكثر من تقديمها معلومات حول الاداء النسبي للفرد، وقد تبلور مفهوم الاختبارات محكية المرجع في ظل التطورات التي حصلت على الأساليب التربوية ومنها ظهور ما يسمى بالتعلم الاتقاني(Mastery Learning) والذي يهتم بضمان وصول المتعلمين لدرجة إتقان المعارف والكفايات

والمهارات التي يتضمنها النطاق السلوكي. بالإضافة إلى الحاجة الماسة لمعلومات أكثر تفصيلا عن أداء المتعلمين تساعد المسؤولين في اتخاذ القرارات التي تخص أركان العملية التعليمية. (عبابنة، 2009)

أوجه الاختلاف والشبه بين الاختبارات المعيارية والاختبارات المحكية

يرى(عودة، 2005) أنه ليس من السهل أن نميز بين اختبارين أحدهما معياري والآخر محكي إلا إذا عرفنا جوانب الاختلاف خاصة وان أوجه الشبة ربما كانت أوضح من أوجه الاختلاف، ويمكن توضيح ذلك من خلال توضيح أوجه الشبه التالية:

1. ان كل منهما أعد لقياس أهداف تدريسية معينة، إلا أن بناء الاختبار محكي المرجع ربما يحتاج إلى أهداف تفصيلية وأكثر تحديدا، حيث يتطلب الاختبار المحكي درجة عالية من الانسجام بين الهدف والسؤال الذي يقيسه، فإذا كان الهدف التدريسي هدفا عاما فهذا يعنى احتمال صياغة عدة أسئلة تقع ضمن مجال الهدف.
2. أن كل منهما يقيس عينة من النواتج من خلال عينة من الفقرات، بمعنى أن كل منهما ينطبق عليه مفهوم العينة، ولكن نسبة حجم العينة إلى العدد الكلي المحتمل من الفقرات التي تغطي مجال المادة الدراسية تكون في الاختبار محكي المرجع أعلى منها في الاختبار معياري المرجع
3. بما أن الفرق الأساسي بينهما يكمن في طريقة تفسير النتائج و أن أداء الطالب على الاختبار معياري المرجع يقارن بخصائص أداء طلاب صفه، فإن هذا الاختبار يؤدي الغرض كلما استطاع أن يميز بين أداء أي طالب عن الآخرين، بمعنى أن فقرات الاختبار لابد أن تتمتع بخصائص معينة بحيث تعطي أعلى تمايز، كما أن خصائص الاختبار المتعلقة بالثبات، وطريقة اختيار الفقرات الداخلة في الاختبار من النوعيين سيكون مختلفا نوعا ما.
4. من المهم أن تعكس إجابة الطالب على كل فقرة في الاختبار محكي المرجع قدرته على الإجابة.

5. جميع الخصائص السيكومترية التي يتمتع بها الاختبار محكي يمكن أن يتمتع بها الاختبار معياري المرجع ولكن بدرجات متفاوتة.

ويرى (Grounlund,1973) أن الفرق الأساسي بين الاختبار المحكي والاختبار المعياري يكمن في صعوبة أسئلة الاختبار، ففي الاختبار معياري المرجع تصمم الأسئلة عن قصد من اجل الحصول على توزيع أوسع للدرجات حتى يتسنى التوزيع الثابت للطلبة تبعا لتحصيلهم، أما في الاختبارات محكية المرجع فإن انتشار الدرجات أمر غير متوقع وأمر غير مرغوب فيه، وصعوبة الأسئلة يجب أن تشتق بصورة مباشرة من عمليات التعلم المراد قياسها، فإذا لم يستطع أي من الأفراد الإجابة عليها عقب الدراسة، فإن هذا يدل على أن الأسئلة وأسلوب التدريس هي الأسئلة الفعالة والأسلوب الفعال، ويجب ان لا يفهم من ذلك أن صعوبة الأسئلة يمكن تجاهلها عند وضع الاختبارات محكية المرجع، بل انه على العكس يجب أن توجه عناية خاصة بمقارنة صعوبة الاختبار مع صعوبة العمليات التي تم وضعها في النتائج النوعية للتعلم، فالاختبار يجب أن يكون سهلا وليس صعبا، ويتطلب الحصول على مستوى معين لصعوبة الأسئلة عناية فائقة أثناء كتابة الأسئلة.

وقد أشار (Popham, 2000) ان إمكانية النظر إلى أوجه الشبه والاختلاف بين الاختبارات المحكية المرجع، والاختبارات معيارية المرجع من خلال المجالات والمواقف التي يستخدم فيها كلا النوعيين، فإذا ما أراد شخص تقدير، او تقويم المهارات الأساسية فانه يفضل استخدام الاختبارات محكية المرجع حيث تستخدم محكيا معينا للأداء، وفي حالة تشخيص مواطن القوة والضعف للتعرف على ما حققه الفرد من مهارات وكفايات، وما لم يحققه تستخدم الاختبارات التشخيصية وهي اختبارات محكية المرجع، في حين تستخدم الاختبارات معيارية المرجع في المواقف التي نهتم فيها باختبار عدد محدد من الطلبة او ترتيبهم بالنسبة لقدرة معينة، وكذلك تستخدم لمقارنة أداء مدارس مختلفة، أو طرق مختلفة، أو مواد مختلفة.

ويذكر(WIkstrom ,2005) ان الاختبارات محكية المرجع لا تقتصر على تقويم أداء الطلبة بشكل فردي من خلال تتابع المنهج الدراسي فقط وإنما تستخدم

لأغراض التقويم التربوي في مستويات عليا مثلا عند تقويم أداء المدرسة ككل وحتى في اختبارات طلبة الدراسات العليا في الجامعات

تصنيفات الاختبارات محكية المرجع

أشار (Nitko, 1980) إلى ان الاختبارات محكية المرجع تصنف حسب ترتيب نطاقها السلوكي إلى قسمين هما:

1. **اختبارات محكية المرجع تعتمد على نطاقات مرتبة(Order Domains)**

وهي اختبارات تعتمد على محكات تساعد على ترتيب النطاقات السلوكية، وهذه المحكات هي:

أ- نوعية الاداء

ب- مستوى صعوبة المقرر الدراسي

ج- درجة الكفاءة التي تؤدى بها المهارات العقلية والحركية

د- متطلبات التعلم

ه- موقع السمات الكامنة عمليا

2. **اختبارات محكية المرجع تعتمد على نطاقات غير مرتبة** (Unordered Domains)

ويتطلب هذا النوع أربعة من النطاقات السلوكية ويمكن إيجازها بما يلي :

أ- نطاقات تركز على خصائص المثيرات ، وخطة اختيار فقرات الاختبار

ب- نطاقات تهتم بخصائص المثيرات والاستجابات

ج- نطاقات تركز على المكونات التشخيصية للسلوك

د- نطاقات تركز على السلوك الذي يحدد سمة أو تكوينا فرضيا معينا

كما تصنف الاختبارات محكية المرجع حسب درجة تحديد النطاق السلوكي الذي يستند إليه بناء كل منها إلى ما يلي:

1. **اختبارات الإتقان**(Mastery Tests): وهي اختبارات تصمم بهدف تحديد ما اذا كان فرد معين اكتسب السلوك الذي يهدف أي برنامج تعليمي إلى تنميته لديه، وتلعب اختبارات الإتقان دورا في اتخاذ قرارات متعلقة بإتقان الفرد لمهارة او نطاق من المهارات، ولذلك يمكن ان يكون هذا الاختبار مرجعي الهدف او

مرجعي النطاق وفقا لدرجة تحديد واكتمال النطاق السلوكي للأداء الذي يقيسه الاختبار. (علام، 2007)

2. **اختبارات مرجعية الهدف(**Objective Referenced Tests**):** وهي اختبـارات تبنى على أساس مجموعة من الأهداف التعلمية المصوغة صياغة سـلوكية، بحيث تكون هناك مطابقة بين فقرات الاختبار والأهداف وبناءا علـى الأداء عليها يصنف المفحوصين إلى فئات مثل فئة الطلبة التـي حققـت الأهـداف بدرجة عالية، وفئة الطلبة التي حققتها بنسبة معينة والفئة التـي لـم تحقـق الأهداف (النبهان، 2004)

ويذكر (Popham ,1978) ان الاختبارات هدفيه المرجع تستخدم في قياس الأهداف التعليمية الإجرائية وذلك لتمتعها بقلة عدد مفرداتها والتـي تمثـل النطـاق السلوكي المراد قياسه.

3. **الاختبـارات مرجعيـة النطـاق (**Domain Referenced Tests): وهـي الاختبارات التي تبنى بتحديد نطاق سلوكي شامل من المهام والمهـارات او المتطلبات تحديدا واضحا ودقيقا،حيث تنتقى عينة عشوائية او عينة عشوائية طبقية من الفقرات التي يتم سحبها من النطاق الشامل، وتستخدم درجة هـذا الاختبار في الحصول على تقديرات احصائية لاحتماليـة اجابـة الفـرد او مجموعة من الافراد على مفردات النطاق الشامل الذي تمثله الفقرات اجابـة صحيحة في وقت معين، وهذا يساعد في تعميم نتائج الاختبار على النطـاق الشامل، وكذلك يساعد التحديد الدقيق للنطاق السلوكي ومكوناته في تشخيص اداء الافراد المتعلق بهذا النطاق وفرعياته). (علام،2007)

بناء الاختبارات محكية المرجع

تتمثل خطوات بناء الاختبارات محكية والتي تعتمد علـى محـك الاهـداف السلوكية في الاتي:

1.تحديد المجال السلوكي (النطاق) المراد قياسه، ثم تحديـد الاهـداف المرغـوب تحقيقها، داخل المجال بطريقة سلوكية اجرائية

2.تحليل محتوى المادة المراد تصميم الاختبار فيها الى عناصرها الاساسية، وكتابة المحتوى في صورة أهداف سلوكية يمكن قياسها.

3.صياغة فقرات الاختبار لكل هدف تقويمي يراد قياسه، ويتم كتابة عدد كافي مـن الاسئلة ازاء كل هدف يراد قياسه، ويفضل ذلك قبل تحديـد فقـرات الاختبـار النهائية.

4.تحديد صدق المحتوى: للحكم على اسئلة الاختبار يتم عرضها على مجموعة من خبراء في التخصص المراد قياسه او محكمين متخصصين في مجال الأهـداف ومحتوى المقرر.

5.تحديد درجة القطع (Cut- Off Score) وهي الدرجة التي يصنف عندها الطلبـة الى ناجحين أو غير ناجحين في اختبار ما في ضوء محك الاتقان، وهي ادنـى مستوى للاداء المقبول كشرط للاتقان.

6.وضع الاختبار في صورته النهائية: حيث يتم تحديد طول الاختبار، وعدد اسـئلة المفردات ازاء كل هدف سلوكي، وكذلك التعليمات التي توضح كيفية الاجابـة، وكيفية التصحيح.

7.حساب ثبات الاختبار بأحدى طرق حساب ثبات الاختبـارات محكيـة المرجـع (مراد، و سليمان، 2002).

تحليل فقرات الأختبارات محكية المرجع:

يعتمد تحليل فقرات هذا النوع من الاختبارات على المؤشرات التالية:

1. معامل صعوبة الفقرة Item Difficulty

يشير معامل صعوبة الفقرة في الاختبارات محكية المرجع إلى النسبة المئوية لعدد الطلبة الذين يجيبون على الفقرة إجابة صحيحة، وتتراوح قيم هذا المعامل بين (0-1)، فإذا كان العدد الكلي للطلبة (100) طالب مثلاً، وأجاب على إحدى الفقرات (75) طالباً منهم فإن معامل الصعوبة للفقرة يـساوي (0.75)، أي أن احتمـال أن يجيب طالب ينتمي إلى هذه المجموعة على الفقرة إجابة صحيحة يـساوي (75%)، وكلما اقتربت هذا المعامل من (1) دل ذلك على سهولة الفقرة، بينمـا إذا اقتربـت قيمته من (صفر) دل ذلك على صعوبة الفقرة(علام، 2007).

2. معامل حساسية الفقرة Item sensitively

تعرف حساسية الفقرة بأنها قدرة الفقرة على التمييز بين المفحوصين الـذين تلقوا التعليم والذين لم يتلقوا، وقد أقترح كوكس وفارقاس (Cox & Vargas) طريقة لحساب معامل حساسية الفقرة عندما يتم عرضها على مجموعة من المفحوصين قبل التعليم وبعده حسب المعادلة التالية:

$$S = P_{post} - P_{pre}$$

حيث أن :

S: معامل حساسية الفقرة.

P_{post}**:** نسبة المفحوصين الذين أجابوا الفقرة إجابة صحيحة قبل التعليم.

P_{pre}**:** نسبة المفحوصين الذين أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة بعد التعليم.

وتتراوح قيم (S) من (-1 - +1)، وتكون الفقرة عديمة الحـساسية للتعلـيم عندما تكون (S) صفراً، بمعني أن نسبة من أجابها إجابة صحيحة لا تختلف بوجود التعليم أو عدمه.

وقد أقترح أيضاً برينان (Brennan) طريقة أخرى لحساب معامل الحساسية، وذلك بمقارنة مجموعتين متكافئتين منفصلتين من المفحوصـين، أحـدهما تعلمـت المحتوى، والأخرى لم تتعلمه، مستخدماً طريقة تعتمد على معرفة درجة القطع (Cut – off- Score) والتي يرمز لها بالرمز (C) حسب المعادلة التالية:

$$S = \frac{U}{n_1} - \frac{L}{n_2}$$

حيث أن:

S: معامل الحساسية.

U: عدد الطلبة الذين أجابوا الفقرة إجابة صحيحة ممن درجاتهم الكلية فوق درجة القطع.

n_1: عدد الطلبة الذين درجاتهم فوق درجة القطع.

L: عدد الطلبة الذين أجابوا الفقرة إجابة صحيحة ممن درجاتهم الكلية تحت درجة القطع.

n_2: عدد الطلبة الذين درجاتهم تحت درجة القطع (النبهان، 2004).

الخصائص السيكومترية للاختبارات محكية المرجع

لابد ان تتوفر خصائص الاختبار الجيد في الاختبارات محكية المرجع وتتمثل هذه الخصائص في الآتي:

اولا: صدق الاختبارات محكية المرجع

لا تختلف المبادئ الأساسية في صدق الاختبارات سواء كان الاختبار محكي المرجع او معياري المرجع اذ يشير مصطلح الصدق (Validity) إلى مـدى تأديـة الاختبار للغرض الذي يجب أن يحققه او الى الدقة التي يقيس بها الاختبار ما يجـب أن يقيسه او ما صمم من اجل قياسه (النجار، 2010)

ويذكر (عبابنة، 2009) أن مفهوم الصدق في الاختبارات محكية المرجـع لا يختلف عنه في الاختبارات معيارية المرجع، وعلى الرغم من التماثل شبه التام فـي المفاهيم فأن عدد من المتخصصين في القياس يرغب بتمييز أنـواع الـصدق فـي الاختبارات محكية المرجع عنها في الاختبارات معيارية المرجع فيذكرون الـصدق الوصفي (Descriptive Validity) كبديل عن صدق المحتـوى اذ يـرون أن هـذه التسمية تعكس شمولية أكبر من صدق المحتوى، كما أنهم يذكرون الصدق الوظيفي (Functional Validity) كبديل عن الصدق التجريبي (Empirical Validity)، كمـا أنهم أضافوا مفهوم صدق انتقاء المجال الـسلوكي (Domain Selection Validity) الذي يرتبط بمفاهيم نظرية التعميم(Generalizability).

ويرى (علام، 2007) ان الصدق الوصفي (صدق المحتوى) يعـد اساسـا لأنواع الصدق الاخرى فالاختبار الذي يفتقر الى الصدق الوصفي لا يصلح للغرض المشار اليه وبالتالي لا تكون هناك ثقه في نتائجه، لذا يمكن تقدير هذا النـوع مـن الصدق بالاستعانة باحكام مجموعة من الخبـراء وذلـك للتحقـق ممـا اذا كانـت مواصفات النطاق محددة تحديدا دقيقا وواضحا، وفيما اذا كان هناك اتفاق علـى ان مجموعة الفقرات التي يشتمل عليها الاختبار تعد بمثابة عينة كافية ومطابقة للمجال السلوكي المراد قياسه.

ويرى (popham, 1978) والمشار إليه في (علام، 1995) إلى أن المقصود بالصدق الوظيفي هو دقة الاختبار محكي المرجع في تحقيق الوظيفة التـي صـمم

الاختبار من اجلها، أي انه لا يقتصر على وصف أداء الطالب في النطاق الـسلوكي الذي يقيسه الاختبار. وبالنسبة لصدق انتقاء المجال السلوكي فقد ذكر phopham انه يتعلق بمدى دقة باني الاختبار في اختيار مجال سلوكي محـدد كمؤشـر(Indictor) يستخدم لإيضاح مستوى الطالب بالنسبة لنطاق عام يعد أكثر عمومية، وقد اقتـرح طريقتين يمكن من خلالهما تحديد صدق انتقاء المجال السلوكي وهما:

1. القيام بتدريس المعارف والمهارات التي يتضمنها كل نطاق من النطاقات السلوكية المطلوبة لمجموعات صغيرة من الطلبة حتى يصلوا الى درجة التمكن (الاتقان)، ثم اختيار إمكانية تعميم إتقان نطاق منها الى النطاقات الأخرى.
2. الموازنة بين أداء مجموعتين من الطلبة في عدد من الاختبارات تقيس المعارف والمهارات التي يتضمنها كل نطاق من النطاقات السلوكية المطلوبة ويجب ان تكون إحدى المجموعتين قد تلقت التعليم المتعلق بهذه النطاقات، والأخرى لم تتلقى التعليم ثم اختيار النطاق السلوكي الذي يميز بين هاتين المجموعتين.

ثانيا: ثبات الاختبارات محكية المرجع

يذكر (علام، 2001) انه مع تطور الاختبارات محكية المرجع فقـد حـدث تحول في منهجية تقدير ثبات درجات هذه الاختبارات بما يتفق مـع الاسـتخدامات المناسبة لها، وبما أن هذه الاختبارات تستخدم عادة في تصنيف الافـراد بحـسب تمكنهم من المهارات والكفايات التي يشتمل عليها نطاق سلوكي معين، لذلك اعتبـر علماء القياس التربوي ان ثبات درجات هذا النوع من الاختبـارات يعنـي اتـساق قرارات التصنيف بناءا على هذه الدرجات.

وقد صنف (Hambleton, 1978) طرق تقدير الاختبارات محكيـة المرجـع باختلاف استخداماتها إلى مجموعتين هما:

أولا: تقدير ثبات درجات الطلاب في نطاق سلوكي معـين: وتهـتم طـرق هـذه المجموعة بتقليل خطأ التباين الناتج عن الفروق بين درجات الطلاب في النطاق السلوكي بالإضافة إلى درجات النطاق ومن تلك الطرق:

معامل ليفنجستون (Index - Livingston)

يهتم هذا المعامل بإيجاد انحراف درجات الأفراد عن علامة القطـع، ويهـتم أيضاً بمفهوم متوسط مجموع مربعات انحرافات الدرجات الملاحظة المتوقعة وذلك بحساب قيمة انحراف درجات كل طالب عن درجة القطع في الاختبار، ويـتم ذلـك وفق الصيغة الرياضية التالية:

$$K^2(X,T)=\frac{\sigma^2_x (KR-20)+(\mu_X-n_i c)^2}{\sigma^2_x+(\mu_X-n_i c)^2}$$

حيث أن:

$K^2(X,T)$: ترمز الى معامل ليفن جستون

X: ترمز الى متوسط مجموع مربعات انحرافات الدرجات الملاحظة عـن درجـة القطع (C)

T: ترمز الى متوسط مجموع مربعات انحرافات الدرجات الحقيقة عن درجة القطع C

μ: ترمز الى متوسط درجات الطلاب في المجال السلوكي الذي يقيسه الاختبار

ni: ترمز الى عدد الاسئلة

KR-20 : معامل ثبات كودر ريتشاردسون- 20

C: ترمز الى درجة القطع (Crocker & Algina 1986.)

معامل الاعتمادية لبرينان وكين Brennan & Kane Dependability Cofficient

استند كل من Brennan & Kane في اشتقاقهما لمعامـل الاعتماديـة فـي الاختبارات محكية المرجع على مفاهيم ومبادىء نظرية امكانية التعميم لكرونبـاك، ولذلك يطلق على هذا المعامل اسم معامل إمكانيـة التعمـيم (Generalizability Cofficient)

ويوضح كرونباك في نظريته أن هناك نوعين من تباين الخطأ أحدهما يتعلق بتباين الدرجة الشاملة، والاخر يتعلق بتباين الدرجة الملاحظة ،أي أنها تهتم بتقـدير الفرق بين درجة الفرد في النطاق السلوكي الشامل الذي يقيسه الاختبار، ومـستوى أداء مطلق يعد بمثابة المحك (Criterion). (علام، 1995)

ثانيا: تقدير ثبات تصنيف الطلاب في مجموعات على حسب درجة تمكنهم من النطاق السلوكي:

تهتم هذه الطرق بتحديد الاخطاء الناتجة عن عدم اتساق التصنيف عند تطبيق اختبارين متوازيين او في حالة اعادة تطبيق الاختبار على افراد العينة ومن تلك الطرق مايلي:

1 طرق تعتمد على تطبيق الاختبار مرة واحدة ومنها:

طريقةهاريس (Method Harris)

أشار هاريس (Harris, 1974) بان هذه الطريقة لا تعتمد على متغير طول الاختبار (K) وانما تقوم على الارتباط بين متغير يمثل مجموع درجات الطلاب في الاختبار ومتغير ثنائي آخر يمثل تصنيف الطالب الى متقن أو غير متقن في ضوء درجة القطع، ويطلق على هذه الطريقة(بمعامل هاريس)ويرمز له بالرمز (Mc) ويتم تقديرة بالصيغة التالية:

$$Mc = \frac{SSb}{SSw+SSb}$$

حيث أن:

Mc: معامل ثبات هاريس

SSb، SSw: عبارة عن مجموع المربعات (داخل، بين) المجموعات وتمتد قيمة المعامل بين الواحد والصفر

معامل كابا لهاينا (Huynh Kappa Coefficient)

يمكن تقدير معامل كابا هاينافي حال تطبيق اختبار واحد او اختبارين متوازيين، ويستند تقدير هذا المعامل الى عدة فروض هي:

1- ان يتمثل توزيع درجات المفحوصين الحقيقية شكل بيتا(Beta Distribution) .
2- ان يكون تقدير درجات أسئلة الاختبار اما صفر أو واحد،
3- ان تكون الإجابة على الأسئلة مستقلة إحصائيا بحيث لا تؤثر الإجابة على إحدى الفقرات على إجابة الفقرة الأخرى.
4- ان تتساوى تقريبا معاملات الصعوبة لجميع فقرات الاختبار. (مجيد، 2007)

2. طرق تتطلب تطبيق الاختبار مرتين

أ. معامل كارفر(Carver Method**)**

يعد من الطرق المقترحة لتقدير ثبات الاختبارات محكية المرجع التي تتعلـق باتساق قرارات التصنيف، وتقوم هذه الطريق على تطبيق اختبارين متوازيين علـى مجموعة واحدة من الافراد، يليه مقارنة نسبة عدد الطلاب الذين تم تصنيفهم ضمن المتقنين في كلا الاختبارين، فاذا كانت النسبتين متماثلتين أو قريبتين من بعـضهما حينها يعتبر الاختبارين ثابتين).

ويحسب معامل كارفر باستخدام الصيغة التالي:

$$\frac{A+D}{N}$$

حيث أن:

A: مجموع الطلاب المتقنين

D: مجموع الطلاب غير المتقنين

N= A+B+C+D

غير أن هذا المعامل يعكس فقط ما اذا كانت نسبة عدد الأفراد لا تتغير فـي مرتي التطبيق، ولكنه قليل الحساسية لإتساق قرارات تصنيف كل فرد فـي مرتـي التطبيق. (علام،2007)

ب: معامل كابا (Cofficient Kappa**)**

يذكر (علام،1995) أن معامل كابا يتطلب تطبيق الاختبار على مجموعـة واحدة من الافراد مرتين، مرة قبل التعلم ومرة بعد الـتعلم، او تطبيـق اختبـارين متوازيين على مجموعتين احدهما متمكنة والاخرى غير متمكنة، ويتم تقدير الثبات باستخدام معامل كابا (K) والذي تتراوح قيمته بين (-1 و+1)، وتعني القيم السالبة عدم الاتساق أي عدم الثبات، وكذلك تتأثر قيمته باختلاف درجة القطع، كما تتـأثر بعدد فقرات الاختبار، ومستوى صعوبتها، وعدد أفراد العينة ولذلك حتى نتمكن من تفسير قيمة المعامل بشكل جيد نضع قيمة درجة القطع بجانب قيمة معامل كابا لكي يسترشد بها في تفسير هذه القيمة ويحسب بالصيغة التالية:

$$K = \frac{P-Pc}{1-pc}$$

حيث ان:

K: معامل كابا

P: نسبة الاتفاق الملاحظ في التصنيفات

Pc : نسبة الاتفاق المتوقع في التصنيفات

درجات القطع(Cut- Off Score)

اشار(Hambleton, 1978) بأن درجة القطع هي نقطة على متصل درجـات الاختبار تستخدم لتصنيف الطلاب الى فئتين تعكس مستويات الأداء المختلفة بالنسبة لهدف معين (أو الأهداف) المراد قياسها في الاختبار.

كما عرفها(Halpin,G,Sigmon,1983) " انها مقياس لمدى ملائمة أداء الطالب لهدف محدد ".

وقد تعددت مسميات معيار النجاح المناسب، فأحيانا يطلـق عليـه مـستوى التمكن (Mastrey Level) أو درجة النجاح(Passing Score) أو الحد الادنى للكفايـة (Minimum Competency Level) او مـستويات المحـك (Criterion Level) او علامات القطع (Cut Of Score) (عبابنة، 2009)

ونظرا لأهمية مستويات الأداء او معايير النجاح في اتخاذ القرارات التعليمية المتعلقة بالأفراد، فقد اهتم علماء القياس التربوي باقتراح العديد من الطـرق يمكـن الاسترشاد بها في تحديد هذه المستويات، وعلى الرغم من كثـرة وتعـدد أسـاليب وطرق تحديد مستويات الأداء إلا أنه يمكن تصنيفها في ثلاث مجموعات هي:

أ. الطرق التحكيمية(Judgmental Methods)

تعتمد هذه المجموعة من طرق تحديد مستويات الأداء اعتمادا أساسيا علـى أحكام الخبراء سواء كانت أحكام فردية او جماعية وتتعلق هذه الأحكـام بمحتـوى الاختبار ومفرداته دون الاسترشاد ببيانات تجريبية مستمدة من التطبيـق الميـداني للاختبار، لذلك يطلق عليها الطرق المطلقة أو الطرق العقلانية، فتحديـد مـستويات الاداء في اطار هذه الطرق تتطلب بالضرورة أحكاما قيمية تأخـذ بعـين الاعتبـار الهدف من الاختبار ومحتواه وطبيعة السمة او القـدرة او الكفايـة التـي يقيـسها الاختبار(،ومن الطرق التحكيمية الـشائعة طريقـة ندلـسكي (NedleskyMethod)

وطريقة انجوف (Angof Method)، وطريقة ايبل (Ebel Method)، وطريقة جيجـر (Jaeger.Method) (علام، 2007)

وسيتم توضيح **طريقة انجوف** لانها الطريقة المتبعة لتحديد درجة القطع في هذه الدراسة، وهي من الطرق المستخدمة في اختبارات الاختيار من متعـدد، ففـي هـذه الطريقة يتم الاسترشاد بمجموعة من الخبراء،اذ تعرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء ويطلب من كل محكم أن يتصور مجموعة الطلبة الذين يمتلكـون الحـد الأدنى للكفاية في هذا المجال الذي يقيسه الاختبار، ويقدرون نسبة عدد الطلبة الـذين يحتمل أن يجيبوا إجابة صحيحة عن كل فقرة من فقرات الاختبار، ويكـون متوسـط مجموع الاحتمالات او متوسط النسب بمثابة درجة القطع (Shepard,1984)

ويمكن تلخيص خطوات تنفيذ هذه الطريقة كما حددها (عبابنة، 2009) بما يلي:

1. تعيين مجموعة من خبراء المادة الدراسية(المحكمين)
2. يطلب من كل محكم تفحص كل فقرة مـن فقـرات الاختبـار، وتحديـد نـسبة المفحوصين من مجموعة ذوي الكفاية الدنيا الذين سوف يجيبون علـى الفقـرة إجابة صحيحة.
3. يتم جمع النسب لجميع الفقرات لإيجاد الحد الأدنى للكفاية والذي حدده كل محكم.
4. يتم إيجاد متوسط النسب لجميع المحكمين، لذا يمثل هذا المتوسط الحـد الأدنـى للكفاية أو درجة القطع.

ب.الطـرق التـي تعتمـد علـى البيانـات التجريبيـة وتـسترشد بـالتحكيم (Empirical- Judgmental Method)

تعتمد هذه الطريقة على أداء الطالب الفعلي في الاختبارات، كما تعتمد أيضا على التحليلات الإحصائية والنماذج الرياضية حيث ينحصر دور التحكيم في انتقـاء الطلاب المتقنين وغير المتقنين ومن أهم هذه الطرق: طريقة المجموعات المحكيـة (Criterion Groups)، وطريقة المجموعات الحدية (Borderline Groups)، وطريقة المجموعات المتناقضة (Contrasting Groups) (Berk,1982)

ج. الطرق التي تعتمـد جزئيـا علـى التحكـيم وتـسترشد ببيانـات تجريبيـة (Judgmental-Empirical Method**)**

تعتمد هذه الطرق على أحكام الخبراء مع تقديم بيانات تتعلق بالأداء الفعلي للمختبرين لكي يسترشد بها هؤلاء الخبراء في أحكامهم ، فالبيانات المستمدة من تطبيق الاختبار على عينة مناسبة من الأفراد تجعل أحكام الخبراء أكثر واقعية، ومن أهم هذه الطرق الطريقة التحكيمية المعززة بالمعلومات، وطريقة انجوف المعدلة، وطريقة توفق بين الطرق المطلقة والطرق النسبية. (علام، 2007)

2.2 الدراسات السابقة

تتمثل الدراسات السابقة المتعلقة بالبحث العلمي وكفاياته بالاتي:

قام جونثان (Jonthan, 1991) بدراسة هدفت الى معرفة الأخطاء الشائعة في تصميم رسائل وأبحاث الماجستير والدكتوراه، حيث قام الباحث بدراسة تحليلية على عينة تكونت من (24) رسالة تمت مناقشتها في احدى الجامعات الأمريكية، وأسفرت النتائج عن وجود أخطاء كثيرة في جميع عناصر منهجية البحث، وقد تمثلت اكبر نسبة للأخطاء في اختيار المنهج في البحث بأنواعه (وصفي، تجريبي، مقارن)، كما أظهرت الدراسة وجود صعوبات في التعامل مع أساسيات حل المشكلة وطرق معالجتها.

وفي دراسة اجراها جازيانو (Guziano, 1995) تناولت الأخطاء الواردة في تصميم البحوث العلمية، حيث قام الباحث بتحليل (34) بحثا علميا (دراسة) من (58) دراسة نشرت في عام (1984) وذلك لفحص العناصر الأساسية التي يجب توافرها في البحوث العلمية فلاحظ ان (12) دراسة توجد فيها فجوات في هياكلها وقد تمثلت اكبر نسبة خطأ فيها في الناحية التنظيمية وفي صياغة الفروض، وان (22) دراسة في تلك الدراسات كانت غير واقعية، الا ان الباحث وجد ان هناك فهما واضحا لدى الباحثيين للظواهر التربوية، وكانت اقل نسبة للاخطاء تتمثل في اجراءات تلك البحوث والتمكن من التصميم (البحث التجريبي)

وتوضح دراسة ماك وثيميس (Mac & Themes, 1996) اهمية ارشاد طلبة الدراسات العليا بجامعة فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية لإعطائهم خلفية تتعلق بتصميم البحوث ورسائل الماجستير وتدريبهم على تنفيذها، وذلك باستخدام الحاسوب

في الإحصاء وفي تصميم البحوث التربوية، ولهذا الغرض قام الباحث بإعداد برنامج إرشادي وإعطاء تعليمات أساسية يستخرجها الطلبة من الحاسوب ويتعاملون معها خطوة خطوة، فلاحظ الباحث أن هناك تقدما واضحا في تصاميم البحوث لدى طلبة الدراسات العليا حددها في تعريف مصطلحات البحث وتوافر الأخلاقيات في البحث، تحديد المشكلة، تحسين صياغة الفروض، تحديد محددات البحث، جمع البيانات، عرض النتائج، كتابة ملخص البحث، بالإضافة الى التحليل الإحصائي للبيانات وتوافر مهارة تصميم البحث، اختيار العينات، تطوير الاختبارات والمقاييس، تحويل البيانات الكيفية الى كمية،واستخدام الحاسوب كأداة في التحليل الإحصائي للبيانات مع مراعاة شروط استخدام كل نوع من الإحصائيات.

وقد قام (الشايب، 2005) بدراسة هدفت الى الكشف عن مدى اختلاف امتلاك طلبة الماجستير في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية لمهارات البحث التربوي باختلاف مساق برنامج الماجستير (رسالة، امتحان شامل) وقد تكونت عينة الدراسة من(74) طالبا من طلبة برنامج الماجستير المختلفة في جامعتين من الجامعات الأردنية، وكشفت النتائج عن وجود فرق جوهري بين أداء الأفراد في مجموعتي الدراسة ($t_{(72,\ 0.05)} = 7.035$) على اختبار تحصيل في مهارات البحث التربوي لصالح مسار الرسالة، ولم تختلف نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بعد ضبط متغير التخصص في مرحلة البكالوريوس باعتباره متغيرا مصاحبا، وقد فسر المسار ما مقداره (45%) من التباين في أداء الأفراد على أداة الدراسة .

واجرى (عطوان، والفليت، 2011) دراسة هدفت الى تحديد كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة، حيث استخدم الباحث منهج البحث الوصفي، وتم تحديد الكفايات اللازمة، وتصنيفها إلى كفايات شخصية، وعلمية، وفنية، وإجرائية، ولغوية، وإدراجها في استبانة طبقت على عينة مكونة من (98) فردا مقسمة الى (34) استاذا جامعيا من الجامعات الثلاث و64 طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا في هذه الجامعات،، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر هذه الكفايات كانت متوسطة بنسبة، (64.16)

وحصلت معظم محاور الكفايات البحثية على نسب متقاربة بفروق بسيطة تراوحـت بين (62.21 الى 65.71) وجاءت على الترتيب: الكفايات اللغوية، فالشخصية، ثـم الفنية الإجرائية، وأخيرا العلمية، وكشفت الدراسة عن وجـود فـروق ذات دلالـة احصائية في درجة توافر الكفايات لدى الطلبة من تقديرات الأساتذة والطلبة لصالح الطلبة ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايـات تعـزى للتخصص التربوي.

وفي دراسة قام بها(عفانة، 2011) هدفت الى معرفة الأخطاء الـشائعة فـي تصاميم البحوث العلمية في الجامعات الثلاث بقطاع غـزة (الإسـلامية، الأزهـر، الأقصى) ولتحقيق هذا الهدف تم وضع بطاقة ملاحظة ل (53) رسـالة ماجـستير مقدمة بتلك الجامعات في السنوات الثلاث الأخيرة، حيـث تـم الاسـتعانة ببطاقـة الملاحظة لمشاهدة المناقشات لتلك الرسائل من خلال افلام فيـديو ومـشاهدتها ثـم عرضها وتحديد الأخطاء الشائعة في الهياكل الأساسية للبحث وهـي (16) هـيكلا أساسيا، تبدأ بالعنوان وتنتهي بالأخطاء المطبعية وتوصلت الدراسة إلى أن رسـائل الماجستير في الجامعة الإسلامية قد تضمنت ثلاثة أخطاء وهي تتعلـق بتـساؤلات البحث العلمي، الدراسات السابقة، عينة البحث، واما رسائل الماجستير في جامعـة الأزهر بغزة فقد اشتملت أربعة عشر خطأ رئيسيا، تتعلق بعنوان الرسالة، والمقدمة، والمشكلة، والتساؤلات، وصياغة البحوث، وأهمية البحـث وأهدافـه، والدراسـات السابقة، ومنهجية البحث وأدواته، وخطـوات البحـث، والأسـاليب الإحـصائية، والمراجع، والطباعة وقد.احتوت رسائل الماجستير في جامعة الأقصى بغزة علـى خمسة أخطاء رئيسية وهي تتعلق بصياغة العنـوان، وكتابـة المقدمـة، وصـياغة الفروض، والدراسات السابقة، والأخطاء المطبعية، وأما رسائل الماجـستير فـي الجامعات الثلاث بغزة فقد تضمنت ستة أخطاء رئيـسية وهـي تتعلـق بـالعنوان، والمقدمة، والمشكلة، والتساؤلات، والدراسات السابقة، و الأدوات.

أما الدراسات السابقة المتعلقة بالاختبارات محكية المرجع وبناءها فهي كالآتي:

قام (علام، 1990) بدراسة هدفت الى استخدام نموذج راش في بناء اختبـار محكي المرجع لقياس المعارف الاساسية في اعداد خطة البحوث التربوية والنفـسية

لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في مصر حيث تالف الاختبـار بـصورته الأولية من 32 فقرة من نوع الاختيار من متعدد ولكل فقرة خمس بـدائل ويقـيس الاختبار (30) هدفا سلوكيا تتعلق بالمعارف الأساسية في إعداد خطة البحوث، وقـد تألفت عينة التحليل الإحصائي من(48) طالبا ممن انهوا مـساق منـاهج البحـث ويعدون خطة رسائل الماجستير في احد فروع العلوم النفسية والتربوية ثم تم تحليل البيانات وفق نموذج راش باستعمال الطريقة prox والتي اقترحها كل مـن wright وDouglas عام 1979، وقد اظهرت النتائج عدم ملائمة 4 فقـرات لافتراضـات النموذج وايضا عدم ملائمة بيانات فردية من العينة لمتطلبات النموذج، وتراوحـت القيم التقديرية لصعوبة الفقرات بين (-2.7) loget و(2.3) loget بمتوسط مقـداره صفر وانحرافة المعياري 1.23.

وفي دراسة أجراها ديل (Dale, 1995) هدفت الى تقديم اختبارات محكيـة المرجع للمعلمين الذين لا يفضلون وضع الاختبار، والفرق بين الاختبارات المحكية المرجع والمعيارية المرجع، وعملية تقويم الاختبارات محكية المرجع من خلال بناء اختبار مكون من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وفقرات الصواب والخطأ، وتألفت عينة الدراسة من (50) طالبا من طلاب السنة الثانيـة بإحـدى الجامعـات اليابانية الخاصة. وقد توصلت الدراسة إلى أن الاختبارات معيارية المرجع تعتبـر قليلة الفائدة للمعلمين في تشخيص مواطن القوة والـضعف عنـد الطـلاب، كمـا وأظهرت النتائج أن عملية تحليل الفقرة تساعد المعلمـين علـى تقـدير ومراجعـة وتطوير اختبارات صفوفهم.

وفي دراسة قام بها (رزق، 2010) والتي هدفت إلى بناء اختبار تشخيـصي محكي المرجع في المفهومات الأساسية لعلم النفس التربوي. وتكونت عينة البحـث من مجموعتين وفقا لإجراءات هذا النوع من الاختبارات، مجموعة لم تتلقى تعليمـا في مقرر علم النفس التربوي تكونت من (34) طالبا وطالبـة مـن طلبـة قـسمي الجغرافيا والتاريخ، ومجموعة تلقت تعليما في مقرر علم النفس التربوي تكونت من (34) طالب وطالبة من قسم اللغة الانجليزية- كلية التربية – صنعاء، وقـد تكـون النطاق السلوكي للمفاهيم الأساسية لمقرر علم النفس التربوي من (70) هدفا سلوكيا،

تمت صياغتها وفق أربعه مستويات من تصنيف بلوم في المجال المعرفـي وهـي: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل)، كما تكون الاختبار من (70) فقرة اختبـار، مـن نوع الاختيار من متعدد ذات الأربع بدائل، تقيس كل فقرة هدف سلوكي من أهداف الاختبار. واستخدم الباحث طريقة أنجوف في تحديد درجة قطع الاختبـار فكانـت تساوي (60%)، وذلك وفقا لأراء خمسة محكمين من أساتذة القياس والتقويم وعلـم النفس التربوي في كلية التربية بجامعة صنعاء، وتم التحقق مـن صـدق فقـرات الاختبار ومدى مطابقة كل فقرة للهدف الذي وضعت لقياسه. كما تحقق الباحث من ثبات الاختبار بطريقة التجانس باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون -20. وقد بلغ معامل الثبات (0.76) من خلال تطبيقه على المجموعة التي لم تتلقى التعلـيم. أمـا بالنسبة للمجموعة التي تلقت التعليم فقد بلغ ثبات الاختبار (0.78). كما بلغت قيمـة معامل الثبات وفق معامل ليفنجستون (0.96) وذلك بالنسبة للمجموعة التي لم تتلقى التعليم، أما المجموعة التي تلقت التعليم فقد بلغ معامـل ليفنجـستون(0.85)، كمـا استخدم الباحث معامل ثبات كارفر لحساب ثبات قرار تصنيف الطلبة إلـى متقنـين وغير متقنين، والذي بلغ (0.69) وذلك للاختبار بشكل كلي، وأظهرت النتائج تدني مستوى إتقان الطلبة للمفهومات الأساسية في مقرر علم النفس التربوي بشكل عـام، إذ أن نسبة كبيرة منهم لم تصل إلى مستوى الإتقان (درجة القطع) المحددة في هـذا البحث.

وبناءا على دراسة (البنا، 2011) والتي هدفت الى بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات الاحصائية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعـات اليمنية، والتحقق من صدق درجات الاختبار (الصدق الوصفي، وصدق انتقاء النطاق السلوكي) وكذلك التحقق من ثبات درجات الاختبـار وفقـا لمعامـل ليفنجـستون، بالإضافة إلى تحديد درجة القطع المناسبة لكل كفاية إحصائية والتي من خلالها يـتم تصنيف الطلبة الى متقنين وغير متقنين لهذه الكفاية، والتعرف على مدى تمكن طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات اليمنية من الكفايات الإحـصائية التـي تضمنها الاختبار الذي تم بناؤه، وتم استخدام منهج بحوث التقـويم كونـه المـنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث، وتكونت عينة البحث من (157) طالبا وطالبة مـن

مرحلة الماجستير، وقد قام الباحث بناء الاختبار مرورا بـاربع مراحـل (مرحلـة التحليل، البناء، التجريب، الإخراج) حيث تكون الاختبار من (77) فقرة اختباريـه تقيس (7) كفايات إحصائية هي: (التعريف بالمفـاهيم والمـصطلحات الإحـصائية الأساسية، استخدام واستنتاج الإحصاءات الوصفية، تحديد وتفسير معامل الارتباط،و استخدام الأسـاليب الإحـصائية البارامتريـة، واسـتخدام الأسـاليب الإحـصائية اللابارامترية، وقراءة وتفسير النتائج المستخرجة من البرنـامج الإحـصائي Spss، واختيار الأسلوب الإحصائي المناسب)، كما توصلت الدراسة إلى أن هذا الاختبـار يتمتع بصدق وصفي وصدق نطاق سلوكي جيدان، وتبين أن الاختبار يتمتع بثبـات عال وفقا لمعامل ليفينجستون وصل الى درجة 99.، وبلغت درجـة القطـع وفقـا لطريقة ندلسكي (63.)، واتضح ان هناك تدني واضح في الكفايات الإحصائية لـدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات اليمنية

التعليق على الدراسات السابقة

أشارت بعض الدراسات السابقة التي تناولت البحـوث العلميـة وتـصميمها والكفايات الخاصة بها على أن مستوى إتقان كفايات البحـث العلمـي لـدى طلبـة الدراسات العليا كان يتراوح بين التوسط أو التدني مثل دراسة (عطوان، والفليـت، 2011) ودراسة (البنا، 2011)

كما أن هناك دراسات تناولت رسائل جامعية سابقة واعتمدت في تحليلها على تحديد مواطن الخطأ التي يقع بها الباحثون أثناء إجراء دراساتهم، والتي من خلالهـا يمكن معرفة مستوى اتقانهم لكفايات ومهارات البحث العلمي مثل دراسـة (عفانـة، 2011) ، ودراسة(Guziano, 1995)، ودراسة (Jonthan, 1991)

وقد استخدمت هذه الدراسات أدوات متنوعة لجمـع البيانـات تبعـا لتنـوع أغراضها، فمنها من استخدمت استبيانات وأخرى بطاقات ملاحظة، او إعداد برنامج إرشادي.

اما الدراسات المتعلقة ببناء الاختبارات محكية المرجع فقد أشارت إلـى أن هذه الاختبارات تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.

كما أشارت أيضا الى أهمية هذه الاختبارات في تـشخيص مـواطن القـوة والضعف للمهارات والكفايات مثل دراسة (Dale, 1995).

تضيف هذه الدراسة اختبار محكي المرجع لقياس مدى اتقان طلبة الدراسات العليا لكفايات البحث العلمي، وذلك للكشف عن مواطن القوة والضعف وتـشخيص مواطن الضعف لوضع خطط علاجية تساعد في معالجة هذه المواطن

الفصل الثالث
المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل وصفا لمجتمع الدراسة وعينتها وطريقة اختيارها وطريقة بناء أداة الدراسة، بالإضافة إلى معيار تفسير الأداء (علامة القطع) على فقرات الأداة، ووصفا للمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في الدراسة.

1.3 مجتمع الدراسة

شكل مجتمع الدراسة المستهدف طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة للعـام الدراسي 2013 / 2014 والبالغ عددهم (883) طالبا وطالبة من الكليات التاليـة: (العلوم التربوية، العلوم الإدارية، العلوم الاجتماعية، وعلوم الرياضة) موزعين على المستويات العلمية التالية (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراة) والذين تنطبـق علـيهم المنهجية العلمية المحددة في هذه الدراسة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي والدرجة العلمية.

جدول (1)

توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي والدرجة العلمية

الدرجة العلمية	النوع الاجتماعي		المجموع
	ذكر	انثى	
دبلوم عالي	8	20	28
ماجستير	420	355	775
دكتوراة	53	27	80
المجموع	481	402	883

2.3 عينة الدراسة

1- عينة الطلبة

تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الدراسات العليا بطريقة العينة المتيسرة تبعا للدرجة العلمية والنوع الاجتماعي والجدول (2) يوضح توزيع أفراد العينة:

جدول (2)

توزيع أفراد العينة حسب النوع الاجتماعي والدرجة العلمية

الدرجة العلمية	النوع الاجتماعي		المجموع
	ذكر	انثى	
دبلوم عالي	8	18	26
ماجستير	118	120	238
دكتوراة	22	14	36
المجموع	148	152	300

2- **عينة المحكمين**

تم عشوائيا اختيار (15) من أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص بالقياس والتقويم وأصحاب الخبرة في مجال البحث العلمي من اجل إبداء آرائهم حول فقرات الاختبار ووضوح بدائلها، ومدى ارتباط كل فقرة بالهدف المحدد لها،كما تم أيضا اختيار (6) من ذوي الاختصاص لتحديد المستوى الأدنى من الكفاية (درجة القطع) والذي يتوجب على طلبة الدراسات العليا امتلاكها في كفايات إعداد البحث العلمي، حيث تم بناءا على آرائهم تحديد درجة القطع للاختبار المحكي المرجع الذي تم إعداده لغايات هذه الدراسة.

3.3 أداة الدراسة

تتمثل خطوات بناء اختبار محكي المرجع لقياس مدى اتقان طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة لكفايات البحث العلمي في الاتي:

1- تحديد الغرض من الاختبار

يتمثل الغرض من هذه الدراسة في بناء اختبار محكي المرجع فـي كفايـات البحث العلمي وذلك لقياس مدى اتقان طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتـة لهـذه الكفايات والكشف عن جوانب القوة والضعف في مدى اتقانهم لها.

2- تحديد الكفايات الرئيسة

تم تحديد الكفايات الرئيسية للاختبار وتمثلت في في اربعة كفايـات وهـي: الكفاية في اعداد خطة البحث،و الكفاية فـي تـصميم منهجيـة البحـث، والكفايـة الاحصائية في البحث العلمي، وكفاية امتلاك اخلاقيات البحث العلمي.

3- تحليل الكفايات الرئيسة الى مكوناتها الفر عية

تم تحليل المحتوى لمساق تصميم البحث ومساق مناهج البحث ومن ثـم تـم تحديد المكونات الفرعية والنتاجات الخاصـة المـشتقة مـن المكونـات الرئيـسية والنتاجات العامة والتي يتوجب على طلبة الدراسات العليا إتقانها، ومن ثم تم تنظيم النتاجات الخاصة التي تندرج تحت كل كفاية رئيسية من الكفايات الأربع، والملحـق (أ) يوضح تحليل هذه الكفايات الرئيسية إلى نتاجاتها الخاصة

4- بناء فقرات الاختبار

تم بناء فقرات الاختبار من خلال إجراءات عدة منها: الاعتماد علـى تحليـل المحتوى، والاطلاع على الاختبارات المعدة في هذا المجال والواردة فـي الكتـب المتخصصة بالبحث العلمي وتصميمه والأساليب الإحصائية الخاصة به، بالإضـافة للاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتم اتباع الشروط اللازمة لبناء الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعـدد، مـع مراعاة صياغة الفقرات الجيدة ذات البدائل الملائمة، ومدى ملائمة كل فقرة للهـدف المقابل لها، وقد تكون الاختبار بصورته الأولية من (44) فقره من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، والملحق (ب) يبين فقرات الاختبار بصورته الأولية.

5- صدق المحتوى (المحكمين)

بعد صياغة فقرات الاختبار وطباعتها، تم التحقق من صدق المحتوى حيث تم عرض الاختبار على مجموعة مكونة من (15) محكم من ذوي الاختصاص والخبرة بالقياس والتقويم، واصحاب الكفاية في مجال البحث العلمي وذلك من اجـل الحكـم

على مدى ارتباط كل فقرة بالهدف المحدد لها، وابداء ملاحظاتهم حول وضوح الفقرة من حيث الصياغة اللغوية وملائمة البدائل، وبناءا على تقديرات المحكمين تم إعادة النظر في بعض بدائل الفقرات، وتم حذف الفقرات (10 ,36,30,24) وذلك بسبب اجماع المحكمين على وجود فقرات أخرى تقيس نفس الهدف، وتبين ان الاختبار ممثل للمحتوى المراد قياسه، والملحق (ج) يبين قائمه بأسماء المحكمين.

6- التجريب الاولي للاختبار

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تألفت من (70) طالب وطالبة وذلك لمعرفة معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار بصورة مبدئية، بالإضافة إلى معرفة مدى وضوح فقرات الاختبار بالنسبة للمفحوصين، وكيفية استجابتهم، وتحديد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار، والجدول (3) يوضح معاملات الصعوبة والتمييز للعينة الاستطلاعية

الجدول(3)

يوضح معاملات الصعوبة والتمييز للعينة الاستطلاعية.

الفقرة	الصعوبة	التمييز	الفقرة	الصعوبة	التمييز
1	0.87	0.29	21	0.70	0.48
2	0.67	0.41	22	0.64	0.32
3	0.59	0.36	23	0.54	0.42
4	0.54	0.35	24	0.57	0.27
5	0.60	0.30	25	0.49	0.51
6	0.61	0.39	26	0.70	0.30
7	0.49	0.54	27	0.53	0.42
8	0.63	0.41	28	0.74	0.52
9	0.73	0.37	29	0.61	0.27
10	0.53	0.37	30	0.67	0.33
11	0.90	0.27	31	0.54	0.43
12	0.46	0.33	32	0.69	0.30
13	0.60	0.56	33	0.67	0.30
14	0.66	0.23	34	0.59	0.42
15	0.64	0.47	35	0.63	0.37
16	0.63	0.34	36	0.81	0.48
17	0.84	0.30	37	0.70	0.52
18	0.57	0.29	38	0.70	0.42
19	0.60	0.31	39	0.46	0.65
20	0.46	0.39	40	0.57	0.33

نلاحظ من خلال الجدول(3) ان قيم الصعوبة تراوحت بين (0.90) و (0.46) وتعتبر هذه القيم ضمن المدى المقبول ، ويدل ذلك على أن الفقـرات تتـدرج بـين السهولة والصعوبة.

اما بالنسبة لمعاملات التمييز فقد تراوحت قيم المعامل بـين (0.23) و(0.65) ونلاحظ أن جميع الفقرات ضمن المدى المقبول، حيث أن معامل تمييز الفقرة الجيدة يجب ان لا يقل عن (0.20)، وبالتالي بناءا على هذين المعيارين(الصعوبة والتمييز) فقد تم قبول جميع فقرات الاختبار المؤلفة من (40) فقرة والجدول (4) يوضح توزيع فقرات الاختبار على الكفايات الأربع.

جدول (4)

توزيع فقرات الاختبار على الكفايات الاربع

الكفايات	عدد الفقرات	النسبة المئوية
اعداد خطة البحث	8	20%
تصميم منهجية البحث	6	15%
الاحصائية في البحث العلمي	17	42.5%
امتلاك اخلاقيات البحث العلمي	9	22.5%
المجموع	40	100%

7-تحديد درجة القطع (cut- off score):

اتبعت هذه الدراسة طريقة انجوف (Angoff method) لتحديد درجة القطـع وهي احدى الطرق المستخدمة لتحديد درجة القطع في حال الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، حيث تم تصميم جدول يحتوي على الكفايـات الاربـع وعدد الفقرات الخاصة بكل كفاية بحيث يطلب من كل محكم ان يقـدر احتمـال ان يعرف الطالب الذي يمتلك الحد الادنى من الكفاية الاجابة الـصحيحة للفقـرة دون اللجوء لتخمين الإجابة، ومن ثم تجمع القيم الاحتمالية المقدرة لكل كفاية ويلي ذلـك إيجاد المتوسط لهذه القيم لجميع المحكمين ولجميع الفقرات ويكون متوسط هذه القيم هو درجة القطع اللازمة للنجاح في هذا الاختبار، والملحق (د) يبين نموذج تحديـد درجة القطع.

8- تطبيق الاختبار على عينة الدراسة

بعد الانتهاء من إجراءات بناء الاختبار، وتحديد درجـة القطـع، وإجـراء التعديلات للفقرات تم تطبيق الاختبار بصورته النهائية والمكون من 40 فقرة علـى عينة الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي 2013\2014،حيث تم التطبيق علـى فترات محددة حسب الكليات، وذلك بعد التنسيق وعمل جدول زمني لاجراءه، وتـم جمع استجابات الطلبة ثم تم تصحيح الاختبار حسب نموذج الإجابة المعد لذلك وتـم استبعاد الاستجابات غير المكتملة، حيث ان أقصى علامة يحصل عليها الطالب هي (40) علامة وادنى علامة هي (0) علامة، وبعد ذلك أدخلت الإجابات الى برنـامج التحليل الإحصائي Spss ليتم تحليل النتائج حسب اسئلة الدراسـة، و الملحـق (و) يبين فقرات الاختبار بصورته النهائية.

4.3 المعالجات الإحصائية:

للإجابة على اسئلة الدراسة فقد تم اجراء المعالجات الاحصائية التالية:

1- حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار
2- تحديد درجة القطع بأستخدام طريقة انجوف(Angoff Method)
3- حساب قيمة معامل الثبات باستخدام معامـل كـودر ريتـشاردسون (KR-20)، ومعامل ثبات ليفنجستون (Livingston Index)
4- حساب معامل الارتباط بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية للتعرف على صدق البناء الداخلي للاختبار
5- استخدام اختبار(Tow-Way Anova) للكشف عن الفروق في متغيـري النـوع الاجتماعي والدرجة العلمية والتفاعل بينهما
6- استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمعرفة الفروق في متغيـر الدرجة العلمية

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضا مفصلا لنتـائج الدراسـة فـي ضـوء اسـئلتها المطروحة والتي هدفت الى بناء اختبار محكي المرجع لقياس مـدى اتقـان طلبـة الدراسات العليا في جامعة مؤتة لكفايات البحث العلمي وفيما يلي عرضـا لنتـائج الدراسة ومناقشتها وفقا لتسلسل اسئلتها:

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الاول:

"ما الخصائص السيكومترية(الصدق والثبات)لاختبار محكي المرجع لقياس كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة ؟ "

للاجابة على هذا السؤال فقد تم تحري مؤشرات الصدق والثبات من خـلال حساب معامل ثبات الاختبار بالاعتماد على درجة القطع باستخدام معامـل ثبـات ليفنجستون، وكذلك تم استخدام صدق البناء الداخلي للتحقق مـن البنـاء الـداخلي للاختبار أضافه ما تم إجراءه للتأكد من صدق المحتوى للاختبار وفيما يلي عرضـا للنتائج وفقا للترتيب التالي:

1.1.4 دلالات ثبات الاختبار

تم تقدير ثبات الاختبار باستخدام معامل ثبات ليفنجستون بالاعتماد على درجة القطع والجدول (5) يوضح معاملات ثبات ليفنجـستون لاختبـار كفايـات البحـث العلمي:

جدول(5)

معاملات ثبات ليفنجستون لاختبار كفايات البحث العلمي

الكفايات	معامل ليفنجستون
اعداد خطة البحث	0.78
تصميم منهجية البحث	0.82
الكفاية الاحصائية	0.87
امتلاك اخلاقيات البحث العلمي	0.80
الدرجة الكلية	0.82

نلاحظ من خلال الجدول (5) ان معاملات الثبات تراوحت بين(0.78) لكفاية اعداد خطة البحث، و(0.87) للكفاية الاحصائية، واما الاختبار ككل فقد بلغ معامل ثباته (0.82)

وتم حساب معامل الثبات بالاعتماد على درجة القطع باستخدام معامل ثبات معامل ليفنجستون(Livingston index) وفقا للمعادلة التالية:

$$K^2(X,T)=\frac{\sigma^2_x(KR-20)+(\mu_X-n_i c)^2}{\sigma^2_x+(\mu_x-n_i c)^2}$$

حيث ان:

σ^2**:** تباين الدرجات الكلية.

μx: الوسط الحسابي للدرجات الكلية.

ni: عدد الفقرات.

C: درجة القطع.

KR – 20: معامل ثبات كودر ريتشاردسون – 20 (عبابنة ، 2009)

لحساب معامل ثبات ليفنجستون للاختبار، نحسب اولا ثبات كودر ريتشاردسون KR -20

$$KR-20=\frac{n}{n-1}\left(1-\frac{\sum pq}{S^2}\right)$$

n: عدد الفقرات.

ρ: نسبة الاجابات الصحيحة على الفقرات.

q: نسبة الاجابات الخاطئة على الفقرات و تساوي 1-ρ.

S^2: التباين الكلي

$$KR-20=\frac{40}{39}\left(1-\frac{5.86}{26.23}\right)$$

$= 0.80$

$$K^2(X,T)=\frac{26.23\ (0.8)+[27.4-40*0.73]^2}{26.23+[27.4-40*0.73]^2}$$

$= 0.82$

2.1.4 دلالات صدق الاختبار

تم التحقق من صدق البناء الداخلي للاختبار وذلك باجراء عمليات التحليل العاملي التوكيدي لاستجابات الطلبة على فقرات الاختبار البالغ عددها (40) فقرة على العينة الكلية باستخدام طريقة المحاور الرئيسية تبعا لاجراء التدوير المتعامد (Varimex Rotathion)، حيث تم إبقاء الفقرة التي حصلت على قيم تشبع تزيد عن (0.30) حسب معيار ستيفنس (Stevens, 1996) والجدول(6) يبين قيم التشبعات لكل فقرة من فقرات الاختبار على الكفايات الأربع:

الجدول(6)

قيم التشبعات لكل فقرة من فقرات الاختبار على الكفايات الأربع:

الفقرة	ك1	ك2	ك3	ك4	الفقرة	ك1	ك2	ك3	ك4
1	0.39				21			0.69	
2	0.63				22			0.60	
3	0.66				23			0.63	
4	0.64				24			0.63	
5	0.69				25			0.61	
6	0.42				26			0.72	
7	0.68				27			0.63	
8	0.50				28			0.71	
9		0.69			29			0.73	
10		0.76			30			0.69	
11		0.76			31			0.63	
12		0.74			32				0.57
13		0.74			33				0.70
14		0.71			34				0.50
15			0.46		35				0.68
16			0.52		36				0.63
17			0.59		37				0.69
18			0.57		38				0.64
19			0.62		39				0.53
20			0.60		40				0.46

نلاحظ من خلال جدول (6) ان قيم التشبعات للفقرات على الكفايات التي تنتمي اليها كانت اكبر من (0.30)، وبالتالي تبقى الفقرات كما هي دون اي نقل او حذف، ويوضح الجدول (7) الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر ونسبة التباين التراكمية للكفايات الأربع:

الجدول (7)

الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر ونسبة التباين التراكمية للكفايات الاربع

الكفاية	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين التراكمية
اعداد خطة البحث	8.3 6	17.29%	17.29%
تصميم منهجية البحث	4.03	9.40%	26.69%
الاحصائية في البحث العلمي	3.36	9.38%	36.07%
امـتلاك اخلاقيـات البحث	2.20	8.66%	44.73%

ونلاحظ من خلال الجدول(7) ان قيمة الجذر الكامن لكفاية اعداد خطة البحث قد بلغت (8.36) فسرت من التباين الكلي ما نسبة (% 17.29) يليها كفايـة تـصميم منهجية البحث بجذر كامن قيمته (4.03) فسرت من التباين مانسبة (9.40%)، ثم في المرتبة الثالثة الكفاية الاحصائية بجذر كامن قيمته (3.36) فسرت من التباين الكلـي ما نسبة ((9.38%، ثم في المرتبة الاخيرة كفاية أخلاقيات البحث العلمي بجذر كامن (2.20) فسرت من التباين الكلي مانسبة (8.66%) وقد فـسرت الكفايـات الأربـع مجتمعة (44.73) من التباين

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

"ما درجة القطع اللازمة للنجاح في اختبار محكي المرجع لقياس كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة ؟"

للاجابة على هذا السؤال فقد تم الاسترشاد بآراء مجموعـة مـن الخبـراء المختصين في مجال القياس والتقويم واصحاب الكفاية في مجـال البحـث العلمـي وتصميمه ليقرروا الدرجة التي يكون عندها الطالب قادرا علـى اجـراء البحـوث والدراسات بطريقة علمية سليمة، والجدول (8) يبين الدرجات التي اقترحها الخبراء لكل كفاية من الكفايات المحددة في الدراسة

جدول (8)

الدرجات التي حددها الخبراء لكل كفاية من كفايات البحث العلمي

المحكمون / الكفايات	1	2	3	4	5	6	المجموع	الوسط الحسابي
اعداد خطة البحث	6	6	7	5	7	5	36	6
تصميم منهجية البحث	5	6	4	4	5	4	28	4.7
الكفاية الاحصائية	10	7	13	12	15	12	69	11.5
امتلاك اخلاقيات البحث العلمي	8	8	6	6	8	6	42	7
المجموع	29	27	30	27	35	27	175	29.2

نلاحظ من خلال الجدول(8) ان قيمة المتوسط الحسابي لتقديرات المحكميين والذي يمثل درجة القطع قد بلغ(29.2) والتي تعادل (73%) علما بان الحد الأعلى للدرجة الكلية هو (40) درجة.

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

"هل تختلف درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة لكفايات البحث العلمي باختلاف متغيري النوع الاجتماعي والدرجة العلمية والتفاعل بينهما؟"

للاجابة على هذا السؤال فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي Two way Anova لمعرفة الفروق في متغير النوع الاجتماعي ومتغير الدرجة العلمية واثر التفاعل بينهما والجدول (9) يوضح الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيري النوع الاجتماعي والدرجة العلمية

جدول (9)

الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيري النوع الاجتماعي والدرجة العلمية

الجنس	الدرجة العلمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إناث	دبلوم	24.83	5.17
	ماجستير	26.43	3.64
	دكتوارة	31.14	3.54
ذكور	دبلوم	22.38	6.14
	ماجستير	27.06	3.67
	دكتوارة	31.23	3.99

كما يوضح الجدول رقم (10) نتائج تحليل التباين الثنائي:

جدول (10)

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي Two way Anova

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	1	9.722	9.722	0.65	0.42
الدرجة العلمية	2	869.98	434.99	29.27	0.00
التفاعل	2	48.79	24.39	1.64	0.196
الخطأ	294	4370.004	14.864		
المجموع	299	5298.496			

نلاحظ من خلال جدول(10) ان قيمة F لمتغير النوع الاجتماعي بلغت 0.65 وهي ليست ذات دلالة أحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبلغت قيمة F لمتغير الدرجة العلمية 29,27 وهي ذات دلالة أحصائية عند مـستوى ($\alpha \leq 0.05$) ولمعرفـة الفروق في متغير الدرجة فقد تم استخدام اختبار شيفية للمقارنات البعدية.

وكذلك بلغت قيمة F لاثر التفاعل بين المتغيرين 1.64 وهي ليست ذات دلالة احصائية، أي انه ليس هناك تفاعل بين المتغيرين في تأثيرهما على امتلاك كفايـات البحث العلمي.

ولمعرفة قيمة الفروق بين الدرجات العلمية الثلاث فقد تم اسـتخدام اختبـار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (11) يوضح تلك المقارنات:

جدول (11)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

الدرجة العلمية		الفرق في المتوسط	مستوى الدلالة
دبلوم	ماجستير	-2.87	0.02
دبلوم	دكتوراة	- 7.23	0.00
ماجستير	دكتوراة	- 4.45	0.00

نلاحظ من خلال جدول (11) ان قيمة الفرق في المتوسط بين درجتي الدبلوم والماجستير بلغت (-2.87) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) ولصالح درجة الماجستير، وبلغ الفرق في المتوسط بين درجتي الدبلوم والدكتوراه (-7.23) وهو دال احصائيا ولصالح درجة الدكتوراه، واخيـرا بلـغ الفـرق بـين درجتـي الماجستير والدكتوراه (-4.45) وهو دال احصائيا ولصالح درجة الدكتوراه.

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

"ما مدى إتقان طلبة الدراسات العليا في جامعـة مؤتـة لكفايـات البحـث العلمي؟"

للإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب النسبة المئوية والتكـرارات لإعـداد المتقنين وغير المتقنين حسب درجة القطع المحـددة فـي الدراسـة وهـي (29.2) والجدول (12) يوضح نتائج التحليل.

جدول (12)

النسب المئوية و التكرارات لإعداد الطلبة الذين صنفوا على أنهم متقنين وغير متقنين حسب درجة قطع الدراسة.

الدرجة العلمية	عدد المتقنين	عدد غير المتقنين	النسبة المئوية للمتقنين
دبلوم	5	21	19%
ماجستير	58	180	24%
دكتوراة	29	7	81%
المجموع	92	208	31%

نلاحظ من جدول(12) ان نسبة المتقنين من طلبة الدبلوم بلغت 19% ونـسبة المتقنين من طلبة الماجستير 24% واخيرا نسبة المتقنين من طلبة الـدكتوراه 81%، ونلاحظ أيضا ان نسبة الطلبة المتقنين الذين تجاوزوا درجة قطع الدراسة للـدرجات العلمية الثلاث قد بلغت 31%.

5.4 مناقشة النتائج

1.5.4 مناقشة نتائج السؤال الأول:

والذي ينص على ما يلي: مالخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع لقياس كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة ؟

أولاً: النتائج المتعلقة بمؤشرات الثبات:

أشارت النتائج المتعلقة بمؤشر الثبات أن الاختبار يمتاز بمستوى ثبـات عـالي نسبيا، حيث بلغ معامل ثبات كودر ريتشاردسون – 20 للاختبار ككـل(80.)، وقـد تراوحت معاملات الثبات المحسوبة بطريقة ليفنجستون للكفايات الاربع بين(0.78) و (0.87) وأما الاختبار ككل فقد بلغ معامل ثباته (0.82)، وكان أعلى معامـل ثبـات لمجال الكفاية الإحصائية ويعود ذلك إلى ارتفاع عدد فقراته بالمقارنة مع المجـالات الأخرى.

ثانياً: النتائج المتعلقة بمؤشرات الصدق

أشارت النتائج ان الاختبار يتمتع بمؤشرات صدق بناء جيدة، حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي أن الاختبار يتكون من أربع كفايات رئيسية تراوحت قيم جذورها الكامنة من (8.30) الى (2.20) فسرت بمجملها ما نسبته (44.73) من التباين الكلي، وكذلك أظهرت الفقرات قيم تشبع عالية مع الكفايات التي تنتمي إليها.

2.5.4 مناقشة نتائج السؤال الثاني :

بينت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني أن آراء المحكمين في تحديد درجة القطع كانت متقاربة على التوالي 27,35,27,30,27,29، ماعدا المحكم الخامس حيث كانت الدرجة المحددة أعلى من بقية الدرجات، وبلغ متوسط الدرجات (29.2) والتي تعادل (73%) وهي قيمة قريبة جدا من درجة القطع المعتمدة لمقررات طلبة الدراسات العليا وهي (28) والتي تعادل (70%)، مما يدل على ان هناك اتفاق كبير بين الدرجة المحددة مسبقا والدرجة الناتجة عن عمليات التحكيم حسب طريقة انجوف (Angoff Method)

3.5.4 مناقشة نتائج السؤال الثالث:

اظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث أنه لا يوجد فروق في الاداء على الاختبار تعزى للنوع الاجتماعي حيث بلغت قيمة F 0.65 وهي ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، والتالي كان اداء المجموعتين على الاختبار متساوي الى حد ما، وترى الباحثة أن هذا يعود الى ان كلا الجنسين يتلقون نفس التعليم فالمقررات الجامعية في مختلف الدرجات العلمية تقدم للجنسين من دون تفريق.

وأشارت النتائج أيضا أن هناك فروق في الأداء على اختبار كفايات البحث العلمي تعزى للدرجة العلمية حيث تبين ان أفضل أداء كان لطلبة الدكتوراه يليه طلبة الماجستير، ثم أخيراً طلبة الدبلوم العالي، وتبين من اختبار شيفية للمقارنات البعدية أن هناك فرق في الأداء دال إحصائياً على الاختبار بين طلبة الدكتوراه

وطلبة الماجستير وهذا الفرق دال إحصائياً ولصالح طلبة الدكتوراه، وكذلك هنـاك فرق في الاداء دال إحصائياً على الاختبار بين طلبة الدكتوراه والـدبلوم ولـصالح طلبة الدكتوراه، وهناك ايضا فرق في الأداء دال احصائيا بـين طلبـة الماجـستير والدبلوم ولصالح طلبة الماجستير، وتعزو الباحثة الـسبب فـي الفـروق لـصالح الدكتوراه بالدرجة الأولى ثم الماجستير ثم الدبلوم أن المقررات في الخطة المتعلقـة بالدبلوم لا تؤهله لأن يكون باحثا فهي مقررات تتعلق بالدرجـة الأولـى بأسـاليب التدريس والإدارة الصفية، وبعض مقررات الإحصاءات الوصفية، لكن في درجـة الماجستير، فالخطة موضوعة بشكل أساسي لأن يكون الطالب باحثا بالدرجة الأولى، حيث يطلب منه في هذه المرحلة إعداد الأوراق والخطط البحثية، ويتعرض كـذلك لمساقات متعددة في مناهج وتصميم البحث العلمي، وفي مرحلة الـدكتوراه تكـون الخطة الدراسية موضوعة بحيث تعزز الكفايات المتعلقة بإعداد البحوث والدراسات، وبالتالي من الطبيعي أن يكون أداء طلبة الدكتوراه أفضل من بقية الدرجات العلميـة الأخرى.

كما أظهرت النتائج انه لا يوجد هناك اثر لتفاعل النـوع الاجتمـاعي مـع الدرجة العلمية ويعني ذلك ان تأثير الدرجة العلمية على امـتلاك كفايـات البحـث العلمي لا يختلف من الذكور إلى الإناث وذلك لأنهم يتلقون نفس التعليم دون تفريق.

4.5.4 مناقشة نتائج السؤال الرابع:

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع أن حملة درجة الدبلوم العالي هم الأقل من عدد المتقنين لكفايات البحث العلمي حيث بلغت نسبتهم (19%) وهي تعتبر نسبة متدنية بدرجة كبيرة مما يتطلب من القائمين على وضع الخطـط الدراسـية إعـادة النظر في تلك الخطط بما يعزز كفايات البحث العلمي لدى تلك الفئة مـن الطلبـة، كذلك أشارت النتائج بان نسبة طلبة الماجستير الذين صنفوا على أنهم متقنين بلغـت (24%) وهي كذلك نسبة متدنية، وهذا يتطلب أيضا إعادة النظر في الخطط والبرامج المقدمة لطلبة الماجستير والتركيز بشكل كبير على مسار الرسالة بـدل الامتحـان الشامل مما يعزز كفايات البحث العلمي لدى هذه الفئة من الطلبة، وأشارت النتـائج

أيضا إن طلبة الدكتوراه صنفوا في المرتبة الأولى في امتلاك كفايات البحث العلمي حيث بلغت نسبة الطلبة الذين صنفوا على أنهم متقنين (81%) و هذه النسبة معقولة، وتؤكد ان الممارسة و تراكم الخبرات التي يمر فيها طلبة الدكتوراه لها اثر كبير في تنمية كفايات البحث العلمي لديهم، كما أشارت النتائج أيضا أن نسبة عدد المتقنـين الذين تجاوزوا درجة قطع الدراسة للدرجات العلمية الثلاث هي (31%) ممـا يـدل على ان هناك تدني واضح في مستوى إتقان الطلبة لكفايـات العلمـي وأنهـم دون المستوى المطلوب.

6.4 التوصيات

بناء على النتائج فإن الدراسة توصي بما يلي:

1- استخدام طرق أخرى غير الطريقة المستخدمة في الدراسة في تحديد درجـة قطع وثبات الاختبار
2- العمل على تعزيز الخطط الدراسية لجميع الـ درجات العلميـة بـالمقررات المتعلقة بالبحث العلمي.
3- تضمين التعليمات المتعلقة بأسس نيل درجتي الماجستير والـ دكتوراه بنـشر أبحاث علمية في مجلات متخصصة بذلك.
4- الزام طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة بحـضور مناقـشات الرسـائل الجامعية وذلك لتنمية كفايات البحث العلمي لديهم
5- التركيز على التدريب العملي في تدريس مساق تـصميم البحـث، وتكليـف الطلبة بكتابة خطط بحثية ومناقشتها أمام زملائهم

المراجع

أ. المراجع باللغة العربية

الاشعري، احمد (2007). **الوجيز في طرق البحث العلمي.** المملكة العربية السعودية، جدة: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر .

الامام، وفقي السيد (2008).**البحث العلمي (إعداد مشروع البحث وكتابة التقرير النهائي)**. مصر، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر .

البنا، مأمون (2011). **بناء اختبار محكي لقياس الكفايات الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية بالجامعات اليمنية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الرياض.

جامل، عبد الرحمن عبد السلام (1998). **الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي.** الأردن، عمان:دار المناهج للنشر والتوزيع.

جان، خديجة، والنمري، حنان (2010). المهارات اللازمة لإعداد البحوث العلمية لطلبة الماجستير والدكتوراه في كليات التربية في جامعة أم القرى بمكة، **مؤتمر البحث العلمي في العالم الإسلامي الواقع والآفاق،** 7/آب، الجامعة الإسلامية، ماليزيا.

رزق، حازم يحيى (2010). **بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع في المفهومات الأساسية لعلم النفس التربوي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن، صنعاء.

رشوان، حسين (2004). **العلم والبحث العلمي دراسة في مناهج العلوم.** مصر، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الزغول، عماد عبد الرحيم (2002). **مبادئ علم النفس التربوي.** الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

الشايب، عبد الحافظ (2005). مدى اختلاف امتلاك طلبة الماجستير في كليات العلوم التربوية بالجامعات الأردنية لمهارات البحث التربوي. **المجلة الأردنية للعلوم التربوية،** جامعة اليرموك، المجلد (1)، العدد (4)، ص 279-283.

عبابنة، عماد غصاب (2009). **الاختبارات محكية المرجع فلسفتها وأسس تطويرها.** الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عدس، عبد الرحمن، وعبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد (2005). **البحث العلمي مفهومه وادواته وأساليبه.** السعودية، الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع

عطوان، اسعد، والفليت، جمال (2011). كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية. **وقائع مؤتمر البحث العلمي،** 11 أيار، الجامعة الإسلامية، غزة.

عفانة، عزو (2011).أخطاء شائعة في تصميم البحوث العلمية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية. **وقائع مؤتمر البحث العلمي،** 11 أيار، الجامعة الإسلامية، غزة .

عقيل، عقيل حسين (2010). **خطوات البحث العلمي من تحديد المشكلة الى تفسير النتيجة.** سورية، دمشق: دار ابن كثير للنشر والتوزيع والطباعة.

علام، صلاح الدين محمود (1986). **تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي.** الكويت: مطابع القبس التجارية.

علام، صلاح الدين محمود (1990). استخدام نموذج راش في بناء مقياس تشخيصي محكي المرجع للمعارف الأساسية في إعداد البحوث النفسية والتربوية" دراسة سيكومترية". **مجلة كلية التربية،** جامعة الأزهر، مصر، القاهرة، العدد 17.

علام، صلاح الدين محمود (1995). **الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية.** مصر، القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (2001).**القياس والتقويم النفسي والتربوي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة.**مصر، القاهرة:دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (2006). **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية.** مصر، القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين محمود (2007). **الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية.** مصر، القاهرة: دار الفكر العربي.

عليان، ربحي (2002) . **البحث العلمي أسسه مناهجـه وأسـاليبه وإجراءاتـه .** الأردن، عمان: بيت الأفكار الدولية

عناية، غازي (2008). **منهجية إعداد البحث العلمـي (بكـالوريوس، ماجـستير، دكتوراه).** الأردن، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عودة، احمد سليمان (2005). **القياس والتقويم في العملية التدريسية.**(ط5) اربـد: دار الأمل للنشر.

كمال الدين، يحيى مصطفى (2009). **نظم تقييم الجودة البحثية و مؤشراتها رؤى نظرية و تطبيقات عملية**. مصر، القاهرة: دار العالم العربي.

اللحلح، أحمد، وأبو بكر، مـصطفى (2002). **البحـث العلمـي تعريفه،خطواتـه، مناهجه، مفاهيمه الإحصائية.** مصر، القاهرة: الدار الجامعية .

مجيد، سوسن شاكر (2007). **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية.** الاردن، عمان: ديبونو للنشر والتوزيع .

مراد، صلاح أحمد، وسليمان، أمين علي (2002). **الاختبـارات والمقـاييس فـي العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها، وخصائصها.** القاهرة: دار الكتاب الحديث.

المعايطة، عبد العزيز (2011).**اتجاهات حديثة في البحث العلمي.** الأردن، عمـان: دار حنين للنشر والتوزيع.

منتصر، أمين (2010). **خطوات وضوابط البحث العلمي**. مصر، القاهرة: دار الفكر العربي .

النبهان، موسى (2004). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية** الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .

النجار، نبيل (2010). **القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية Spss.** الاردن، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

النيرب، فريد (2010). **تصور مقترح لتطوير الإنتاجية الأكاديمية للدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة في ضوء خطط التنمية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، مصر، القاهرة

ب. المراجع الأجنبية

Berk , Roland(1982).**(Criterion–Referenced Measurement The state of The Art).** Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Crocker.I.& Algina,j. **(1986). Intruduction to Classical & Moderen Test Theory.** New Yorkholt. Ringeholt & Winston.

Dale, G.T, (1995): Classroom Testing for Teacher Who HatTesting Criterion – Referened Test, Construction and Evaluation Reports Research, Technical (143) US Depaetment of Education Office of **Educational Research and Improvement** , Washington: p. 1-20

Grounlund,N.(1973**) (Preparing Criterion – Referenced Tests for Classroom Instructi**on**)**. Newyork: Macmillan

Guziano, Cecilie (1995). **ATwenty five years review of Knowledge gap research** , paper presented at association for puplic opinion research , Minnesota

Halpin, G, sigmon,44. G,(1983). Minimum competency standard set by three divergent groups of raters using three judgmental procedures: implication for validity. **Educational & psychological Measurement**. 43:185- 196.

Hambleton, R.K(1978). One the use of cut off scors with criterion referenced tests in instructional setting **Journal of Educational Measurement.** 15:277-290

Jonthan, p. Lewies (1991). **General overview of bais and validity issues in cross-cultural research** , Coloroda state university, FT.Collins, office for Applied research

Mac, Farland, Themes, W (1996). **Computer- based Researech and statistics study cuide,** Nove University**,** fort Landerdale,ft, center for computer and information

Nitko, A.Y(1980) Dissitguishing the many varieties of criterion – Referenced tests**. Review of educational research**:50:P 461-485.

Popham, W.J.(1978). **Criterion- Referenced Measurment** Englewood Cliffs, N.Y: Prentice- Hall , Inc

Popham,W.**James**(2000**) , Moderen Educational Measurment** practical Guidelines for educational Leader (3ed) .Bosten: Allyn and Bacon

Shepard ,lorrie,(1984). **Setting performance standards, In Berk (Ed.)**, A guide to criterion – Referenced tests construction. Hoplcins university press.

Wikstrom, Christina (2005). **Criterion-Referenced Measurment for Ednactional Evaluation and selection**, umea university.

الملحق (أ)

تحليل الكفايات الرئيسية إلى نتائجها الخاصة

الكفاية	النتاجات الخاصة
اعداد خطة البحث	1- يتعرف مفهوم البحث العلمي 2- يختار العنوان المناسب لمشكلة البحث 3- يحدد مشكلة البحث 4- يعد المقدمة المناسبة للبحث العلمي 5- يذكر متغيرات البحث 6- يميز بين اهمية البحث واهدافه 7- يميز بين المصطلحات المفاهيمية والاجرائية 8- يتعرف محتويات حدود الدراسة.
تصميم منهجية البحث العلمي	1- يختار منهجية البحث التي سيتبعها في دراسته 2- يتعرف على مفهوم المجتمع 3- يتعرف على مفهوم العينة 4- يختار اسلوب المعاينة المناسب والذي يمكنه من تعميم النتائج 5- يستخدم الاداة المناسبة لجمع البيانات عن الظاهرة موضوع الدراسة 6- يميز بين مستويات القياس

الكفاية الاحصائية في البحث العلمي	1- يتعرف على مفهوم مقاييس النزعة المركزية 2- يذكر مقاييس النزعة المركزية 3- يحل مسائل على مقاييس النزعة المركزية 4- يتعرف على مفهوم مقاييس التشتت 5- يذكر مقاييس التشتت 6- يحل مسائل على مقاييس التشتت 7- يتعرف على مقاييس الارتباط 8- يفسر معامل الارتباط بين المتغيرات 9- يتعرف على مفهوم التوزيع الطبيعي 10 - يتعرف على مفهوم الانحدار 11 – يفسر النتائج المستخرجة من SPSS 12- يتعرف على مفهوم الثبات 13 – يستخدم الطريقة المناسبة لحساب معامل الثبات 14- يتعرف مفهوم الصدق 15- يميز معامل الصدق المستخدم في بحثه 16- يستخدم الاسلوب الاحصائي المناسب لاختبار الفرضيات 17- يفسر معنى قبول او رفض الفرضية الصفرية عند مستوى دلالة معين

امتلاك أخلاقيات البحث العلمي	1- يتعرف السمات المميزة للبحث العلمي 2- يتعرف سمات الباحث العلمية 3- يتعرف سمات الباحث الخلقية 4- يستخدم التسلسل المنطقي في ترتيبه لقائمة المراجع 5– يستخدم نظام APA في توثيقه للمراجع العربية 6- يستخدم نظام APA في توثيقه للمراجع الاجنبية 7– يتعرف مفهوم الاقتباس 8 – يتعرف الاخطاء التي تصاحب اختيار عينة الدراسة 9 – يراجع البيانات التي تم جمعها في بحثه

الملحق (ب)

اختبار التحكيم

بسم ا الرحمن الرحيم

الدكتور..المحترم

السلام عليكم ورحمة ا وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة لنيل درجة الماجستير في القياس والتقويم بعنوان "بناء اختبار محكي المرجع لقياس مدى اتقان طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة لكفايات البحث العلمي ليتم على اساسه تصنيف الطلبة الى متقنين وغير متقنين لهذه الكفايات في ضوء درجة قطع يتم تحديدها مسبقا، وبالتالي فان هذا الاختبار يعطي صورة عن نقاط القوة والضعف لدى الطلبة والتي في ضوئها نستطيع وضع الخطط العلاجية للطلبة الضعاف او اتخاذ قرار فيما يتعلق بانتقالة الى مستوى تعليمي لاحق وقد تم تحليل الكفايات الاساسية للبحث العلمي وفي ضوء ذلك تم صياغة 44 فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ونظرا لما تتمتعون به من خبرة علمية، ولكونكم من ذوي الاختصاص في هذا المجال، فيسعدني تقديم الاختبار اليكم للاستفادة من ملاحظاتكم وتوجيهاتكم، لذا ارجو منكم الاجابة بنعم او لا على مدى ارتباط كل فقرة بالكفاية المحاذية لها، كما يرجى ابداء الرأي حول مدى وضوح الفقرة وملائمة بدائلها

شاكرة لكم حسن تعاونكم ومقدرة جهودكم

الهدف	الحكم على مدى ارتباط الفقرة بالهدف		ملاحظات حول مدى وضوح الفقرة وملائمة البدائل
	نعم	لا	

اولا: الكفاية في اعداد خطة البحث

- **ان يتعرف مفهوم البحث العلمي**

1.العملية المنظمة التي تهدف الى التوصل لحلول للمشكلات او الاجابة عن تساؤلات معينة باستخدام اساليب علمية محددة للوصول الى معرفة علمية هي:

أ. العلم

ب. البحث العلمي

ج. التفكير

د. المعرفة

- **ان يختار العنوان المناسب لمشكلة البحث**

2.واحدة من الاتي ليست من الشروط الواجب توافرها في عنوان مشكلة البحث أن:

أ. يصاغ بلغة سليمة

ب. يشتمل على متغيرات البحث

ج. لا يحتوي على كلمات لا علاقة لها بمتن البحث

د. لا يتجاوز 10 كلمات

- **ان يحدد مشكلة البحث**

3. ان مما يأتي لا يعد اعتبارا يؤخذ به عند تحديد مشكلة البحث:

أ. أصالة المشكلة وحداثتها

ب. قابلية المشكلة للبحث

ج. تناول المشكلة لموضوع سبق بحثه

د. ان تكون المشكلة ضمن اهتمامات الباحث العلمية

- **ان يعد المقدمة المناسبة للبحث العلمي**

4. ان من الاعتبارات الاتية لا يؤخذ بها عند اعداد مقدمة لمشكلة البحث:

أ. توضيح عام لمشكلة البحث

ب. توضيح مدى النقص في حال عدم القيام بمثل هذا البحث

ج. السير من الخاص الى العام

د. عرض عام لجهود الباحثيين السابقيين في هذا المجال

•ان يذكر متغيرات البحث

5. اذا اراد باحث دراسة اثر عدد ساعات الدراسة على تحصيل الطالب في مبحث معين فان المتغير المستقل في هذه الدراسة هو:

أ. عدد ساعات الدراسة

ب. تحصيل الطالب

ج. الطالب

د. المبحث

•ان يميز بين اهمية البحث واهدافه

6. تتمثل اهمية البحث في:

أ. الاضافة العلمية له وما تشتمل عليه من حقائق ومعلومات جديدة

ب. الاسباب التي ادت الى تنفيذه والقيام به

ب. الاهمية التطبيقية له ونتائجه العملية على أرض الواقع

ج. أ+ج

•أن يميز بين المصطلحات المفاهيمية والاجرائية:

7. تشير المصطلحات المفاهيمية في البحث الى:

أ. المعنى الذي يعتمد على الطريقة المتبعة لقياس المتغيرات في البحث

ب. المعنى المطلق الوارد في الادبيات والمراجع المتخصصة

ج. المعنى الفعلي الذي يقصده الباحث

د. لا شيء مما ذكر

•ان يتعرف محتويات حدود الدراسة

8. ان مما يأتي لايدرجه الباحث ضمن حدود الدراسة:

أ. المعالجات الاحصائية المستخدمة في الدراسة

ب. زمان تطبيق الدراسة

ج. العينة التي ستطبق عليها الدراسة

د. مكان تطبيق الدراسة

ثانيا: الكفاية في تصميم منهجية البحث

- **ان يختار منهجية البحث التي سيتبعها في دراسته**

9. عنما يكون غرض الباحث وصف الظاهرة واعطاء صورة دقيقة عنها فأنه سيتبع منهجية البحث:

أ. التجريبي

ب. النوعي

ج. الوصفي

د. التاريخي.

10- منهجية البحث التي يستخدمها الباحث للكشف عن العلاقة السببية بين المتغيرات بناءا على ضبطها والتحكم بها عن قصد هي:

أ. التاريخي

ب.التجريبي

ج.الاستكشافي

د.الوصفي

- **ان يتعرف على مفهوم المجتمع**

11.يقصد بمجتمع الدراسة

أ. الافراد الذين تجرى عليهم الدراسة

ب. جزء من عينة الدراسة

ج. المجموعة الكلية من الافراد الذين يتشاركون في الخصائص

د. المشاهدات التي تم تطبيقها على افراد العينة

- **ان يتعرف على مفهوم العينة**

12. يقصد بعينة الدراسة

أ. المشاهدات التي يتم تطبيقها على جميع افراد الدراسة

ب. المجموعة الجزئية التي تم انتقاؤها من مجتمع الدراسة الاصلي

ج. احدى وسائل المسح الشامل

د. طريقة احصائية في قياس النزعة المركزية

•ان يختار اسلوب المعاينة المناسب والذي يمكنه من تعميم النتائج

13. كلية تضم 6 تخصصات، ويراد اختيار عينة ممثلة لجميع طلبة الكلية فان افضل عينة يمكن اختيارها هي العينة العشوائية:

أ. البسيطة

ب. المنتظمة

ج. الطبقية

د. العنقودية

•ان يستخدم الاداة المناسبة لجمع البيانات عن الظاهرة موضوع الدراسة

14. اذا اراد باحث قياس اداء الافراد ومستوى تحصيلهم فأن الاداة المناسبة لدراسته هي:

أ. الاستبيان

ب. الملاحظة

ج. المقابلة

د. الاختبار

•ان يميز بين مستويات القياس

15. المقياس الذي يستخدم الارقام والرموز لغرض التمييز بين الاشياء والاشخاص محل الدراسة وتصنيفهم دون أي وزن لهذه الارقام هو المقياس:

أ. النسبي

ب. الفئوي

ج. الاسمي

د. الرتبي

ثالثا: الكفاية الاحصائية في البحث العلمي

- **ان يتعرف على مفهوم مقاييس النزعة المركزية**

16. المصطلح الاحصائي الذي يشير الى ميل المشاهدات الى التجمع حول نقطة معينة او قيمة متوسطه هو:

أ ـ. النزعة المركزية

ب. الارتباط

ج. التشتت

د. الانحدار

- **ان يذكر مقاييس النزعة المركزية**

17.اي المقاييس التالية من مقاييس النزعة المركزية:

أ. الوسط الحسابي

ب. المدى

ج. التباين

د.الانحراف المعياري

- **ان يحل مسائل على مقاييس النزعة المركزية**

18. ان قيمة الوسط الحسابي للدرجات التالية2,5,7,6 هو:

أ. 10

ب.14

ج. 5

د.16

- **ان يتعرف على مفهوم مقاييس التشتت**

19. المصطلح الاحصائي الذي يشير الى مدى انتشار قيم المشاهدات حول نقطة الوسط الحسابي هو:

أ. الانحدار

ب. النزعة المركزية

ج. الارتباط

د. التشتت

***ان يذكر مقاييس التشتت**

20. أي المقاييس التالية من مقاييس التشتت:

ا. الوسط الحسابي

ب. الانحراف المعياري

ج. المنوال

د. الوسيط

***ان يحل مسائل على مقاييس التشتت**

21. قيمة الانحراف المعياري لمجموع الدرجات التالية:17، 18، 19. 20,21، 22 ، 23 هي:

أ: صفر

ب: 2

ج:4

د: 7

***ان يتعرف على مفهوم الارتباط**

22. المصطلح الاحصائي الذي يشير الى العلاقة بين متغيرين او اكثر والتي من خلالها تتحدد قوة واتجاه العلاقة بينهما هو:

أ. الارتباط

ب. التحديد

ج. الانحدار

د. السببية

***ان يفسر معامل الارتباط بين المتغيرات**

23. احدى القيم التالية تمثل معامل ارتباط عكسي قوي:

1. -0.2
2. 0.5
3. -0.9
4. 0.8

24.اذا وصل معامل الارتباط بين متغيرين الى معامل.8, ن فان هذا الارتباط يكون ارتباطا:

أ. مقبولا

ب.معدوما

ج. مرفوضا

د.عاليا

***ان يتعرف مفهوم الانحدار**

25. المصطلح الاحصائي الذي يشير الى التنبؤ بقيمة متغير اذا عرفنا قيمة متغير آخر هو:

أ. التباين

ب. المدى

ج. الارتباط

د. الانحدار

- **ان يتعرف مفهوم التوزيع الطبيعي**

26. أحد التالية تنطبق على مفهوم التوزيع الطبيعي المعياري:

أ. وسطه = وسيطه = منواله

ب. انحرافه المعياري =صفر

ج. وسطه الحسابي =1

د. وسطه = انحرافه

***ان يفسر النتائج المستخرجة من برنامج spss**

27. اذا قام باحث بدراسة الفرضية القائلة " يوجد اثر ذو دلالة احصائية للتدخين على السرطان، وظهرت نتائج تحليل برنامج spss كالتالي:

معامل التحديد =.725 مستوى الثقة =.04 فاننا:

أ. نقبل الفرضية القائلة: لا يوجد اثر ذو دلالة احصائية للتدخين على السرطان عند مستوى الدلالة ($p \geq 0.05$)

ب.نقبل الفرضية القائلة: يوجد اثر ذو دلالة احصائية للتدخين على السرطان عند مستوى الدلالة ($p \geq 0.05$)

ج. نقبل الفرضية القائلة: يوجد اثر ذو دلالة احصائية للتدخين على السرطان عند مستوى الدلالة ($p \geq 0.01$)

د. لا شيء مما ذكر

- **ان يتعرف على مفهوم الثبات**

28. المصطلح الذي يشير الى مدى الاتساق في علامة الفرد اذا اخذ الاختبار نفسه مرات اخرى وبنفس الظروف هو:

أ. الصدق

ب. الثبات

ج. الموضوعية

د. التمييز

ان يستخدم الطريقة المناسبة لحساب معامل الثبات

29. اذا اراد باحث ان يحسب معامل الارتباط بين علامات الطلبة على الاختبار عند تطبيقه واعادة تطبيقه بعد فترة زمنية على التطبيق في المرة الاولى، فان الطريقة المناسبة لحساب معامل الثبات هي:

أ-معامل الاستقرار

ب. معامل التكافؤ

ج. معامل الاستقرار والتكافؤ

د. الاتساق الداخلي.

30. واحدة من الاتية لاتستخدم في حساب معاملات الاتساق الداخلي بين فقرات الاختبار:

أ. كرونباخ الفا

ب. سبيرمان براون

ج. كودر ريتشاردسون

د. الطريقة النصفية

•ان يتعرف مفهوم الصدق

31. المصطلح الذي يشير الى دقة الاختبار لقياس ما وضع لقياسه هو:

أ. التمييز

ب. الثبات

ج. الصدق

د. الموضوعية

*** ان يميز معامل الصدق المستخدم في بحثه**

32. ان اكثر انواع الصدق صلاحية للاستخدام في حال الاختبارات التحصيلية هو صدق:

أ. البناء

ب. المحتوى

ج. التلازمي

د. المحك

*** ان يستخدم الاسلوب الاحصائي المناسب لاختبار الفرضيات**

33. ان الاسلوب الاحصائي المناسب لاختبار الفرضية التالية: هل يختلف تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات باختلاف النوع الاجتماعي هو:

أ. تحليل التباين الثنائي

ب. تحليل التباين المتعدد

ج. تحليل التباين الاحادي

د. اختبار t- test-

*** ان يفسر معنى قبول او رفض الفرضية الصفرية عند مستوى دلالة معين**

34. ان رفض الفرضية الصفرية عند مستوى دلالة احصائية معين **يعني:**

أ. اننا برهنا ان الفرضية صحيحة

ب. اننا برهنا ان الفرضية غير صحيحة

ج. ان العينة ليست منتقاه عشوائيا من المجتمع الاصلي

د. ان الفرق بين متوسط مجتمع وعينة يرجع لأخطاء المعاينة

رابعا: كفاية امتلاك اخلاقيات البحث العلمي

*** أن يتعرف السمات المميزة للبحث العلمي**

35. اذا بدأ الباحث من حيث انتهى من سبقه من الباحثين عن المعرفة فأن بحثة يتسم ب:

أ. الشمولية

ب. التنظيم

ج. التراكمية

د. الموضوعية

36. اذا قام الباحث باستخدام لغة الارقام ولم يكتف بالوصف يعني ذلك ان بحثه يتسم ب:

أ. التراكمية

ب. الموضوعية والتجرد

ج. الشمولية

د. اليقين

*** ان يتعرف سمات الباحث العلمية**

37. اذا تقبل الباحث الرأي والرأي الآخر ولم يتعصب لمعتقداته وابتعد عن الجدل يعني ذلك انه يتسم ب:

أ. قوة الشخصية

ب. الانفتاح العقلي

ج. الصبر

د. الامانة العلمية

*** ان يتعرف سمات الباحث الخلقية**

38. أحد السمات التالية سمة خلقية يجب توافرها في شخصية الباحث العلمي:

أ. سعة الاطلاع

ب. التواضع وقبول النقد

ج.الامانة العلمية

د. الموضوعية

*** ان يستخدم التسلسل المنطقي في ترتيبه لقائمة المراجع**

39. يتم ترتيب قائمة المراجع في نهاية البحث اعتمادا على نظام APA حسب:

أ. الاحرف الهجائية

ب. الأحرف الأبجدية

ج. سنة الاصدار

د. ترتيب الاستخدام في النص

*** ان يستخدم نظام APA في توثيقه للمراجع العربية**

40. اذا رجع الباحث الى كتاب الاختبارات محكية المرجع فلسفتها واسس تطويرها في بحثه وكانت المعلومات المتعلقة بالمرجع كالتالي:

السنة: 2009 دار النشر: دار المسيرة للنشر والتوزيع

المؤلف:عماد عبابنة البلد: الاردن المدينة: عمان

فأنه يوثق ذلك في قائمة المراجع اعتمادا على نظام APA:

أ.عبابنة، عماد. الاختبارات محكية المرجع فلسفتها واسس تطويرها. الاردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع (2009)

ب.عماد، عبابنة.(2009). الاختبارات محكية المرجع فلسفتها واسس تطويرها. الاردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

ج. عماد، عبابنة. الاختبارات محكية المرجع فلسفتها واسس تطويرها. الاردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع (2009)

د.عبابنة، عماد.(2009). الاختبارات محكية المرجع فلسفتها واسس تطويرها. الاردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

*** ان يستخدم نظام APA في توثيق للمراجع الاجنبية**

41. اذا قام الباحث بالرجوع الى الكتاب التالي في بحثه وكانت المعلومات المتعلقة بالكتاب كالتالي:

اسم الكتاب: Reserch Exploring

اسم المؤلف:Salkind Neil j

سنة النشر:2006 البلد: New Jersey دار النشر Pearson Education ، Inc

فانه يقوم بتوثيق ذلك داخل النص اعتمادا على نظام APA كالتالي:

أ- (Neil، 2006)

ب (Salkind،2006)

ج-(Research Exploring , 2006)

د (Salkind ،Neil,2006).

*** ان يتعرف مفهوم الاقتباس**

42. المصطلح الذي يشير الى النقل الحرفي للمعلومة ووضع اشارة التنصيص قبل وبعد المعلومة هو:

أ. الاستشهاد

ب. الموضوعية

ج. الامانة العلمية

د. الاقتباس

*** ان يتعرف الاخطاء التي تصاحب اختيار عينات الدراسة**

43. اذا كان السبب في اخطاء العينات هو زيادة او نقص البيانات التي يتم جمعها، تسمى الأخطاء في هذه الحالة بأخطاء:

أ. المعاينة

ب. القياس

ج. التحيز

د. العشوائية

*** ان يراجع البيانات التي تم جمعها في بحثة**

44. تسمى العملية التي تهدف الى توخي الدقة والموضوعية في البيانات التي تم جمعها للتأكد انه لايوجد اسئلة لم يتم الاجابة عليها ب:

أ. تصنيف البيانات

ب.ترميز البيانات

ج. مراجعة البيانات

د. ادخال البيانات

الملحق (ج)

قائمة بأسماء المحكمين

قائمة بأسماء المحكمين

التخصص	الاسم
القياس و التقويم	الدكتور نبيل النجار
القياس و التقويم	الدكتور راجي الصرايرة
القياس و التقويم	الدكتور صبري الطراونة
القياس و التقويم	الدكتور ياسين الشواورة
القياس و التقويم	الدكتور احمد الثوابية
علم النفس التربوي	الدكتور نائل البكور
علم النفس التربوي	الدكتور فؤاد الطلافحة
علم النفس التربوي	الدكتور محمد شقيرات
الارشاد النفسي و التربوي	الدكتورة لمياء الهواري
الادارة التربوية	الدكتور نائل الرشايدة
الاقتصاد	الدكتور نضال الحوامدة
التربية الرياضية	الدكتور زين الدين بني هاني
التربية الرياضية	الدكتور جمال الربابعة
علم الاجتماع	الدكتور فايز المجالي
علم الاجتماع	الدكتور ذياب البداينة

الملحق(د)

نموذج تحديد درجة القطع

بسم ا   الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور المحترم....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان بناء اختبار محكي المرجع لقياس مـدى إتقـان طلبـة الدراسات العليا في جامعة مؤتة لكفايات البحـث العلمـي، وبمـا أنكـم مـن ذوي الخبـرة والإختصاص في بناء الإختبارات يرجى التكرم بتحديد درجة القطع اللازمة للنجاح فـي هـذا الاختبار والتي من خلالها يمكن تصنيف طلبة الدراسات العليا إلى متقنين وغير متقنين لكفايات البحث العلمي علماً بأن الاختبار يتكون من 4 كفايات وستستخدم الباحثة طريقة أنجوف لتحديد درجة القطع.

لذا يرى من حضرتكم وضع الدرجة المقترحة في الجدول التالي وذلك بتقدير احتمـال أن يجيب الطلبة الذين يمتلكون الحد الأدنى من الكفاية إجابة صحيحة بعد الإطلاع علـى فقـرات الاختبار المخصصة لكل كفاية علماً بأن الاختبار يتكون من 40 فقرة من نوع الاختبـار مـن متعدد.

	الكفاية	عدد الفقرات	مجموع العلامات	العلامة المقترحة
1	الكفاية في إعداد خطة البحث	8	8	
2	الكفاية في تصميم منهجية البحث	6	6	
3	الكفاية الإحصائية في البحث العلمي	17	17	
4	كفاية امتلاك أخلاقيات البحث العلمي	9	9	

واقبلوا فائق الاحترام

الباحثة حنان الكساسبة

الملحق(ه)

قائمة بأسماء محكمي درجة القطع

قائمة بأسماء محكمي درجة القطع

الاسم	التخصص
الدكتور راجي الصرايرة	القياس والتقويم
الدكتور صبري الطراونة	القياس والتقويم
الدكتور ياسين الشواورة	القياس والتقويم
الدكتور نائل البكور	علم النفس التربوي
الدكتور فؤاد الطلافحة	علم النفس التربوي
الدكتورة لمياء الهواري	الارشاد النفسي والتربوي

الملحق (و)

فقرات الاختبار بصورته النهائية

بسم ا الرحمن الرحيم

أخي الطالب/ أختي الطالبة:

السلام عليكم ورحمة ا وبركاته وبعد:

أضع بين يديك الاختبار الذي يتضمن مجموعة من الفقرات المتعلقة بقيـاس كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة وهو جزء من بحث أكاديمي بعنوان: بناء اختبار محكي المرجع لقياس مدى إتقان طلبة الدراسات العليـا في جامعة مؤتة لكفايات البحث العلمي وهو في مجال القياس والتقويم، يرجى مـنكم التعاون بقراءة فقرات الاختبار المكونة من 40 فقرة من نوع الاختيار مـن متعـدد ومن ثم التفضل بتحديد الإجابة الصحيحة وذلك بوضع إشارة (×) أمام رمز الإجابة الصحيحة على ورقة الإجابة المرفقة بهذا الاختبار، مع العلم بأن نتائج هذه الدراسة لا تستخدم إلا لغايات البحث العلمي، ولا داعي لكتابة إسمك كمـا ويرجـى بيـان المعلومات التالية:

النوع الاجتماعي: ذكر ☐ أنثى ☐

الدرجة العلمية: دكتوراة ☐ ماجستير ☐ دبلوم ☐

الباحثة

حنان الكساسبة

الزمن: ساعة واحدة **العلامة الكلية: (40 علامه)**

1.**العملية المنظمة التي تهدف الى التوصل لحلول للمشكلات او الاجابة عن تساؤلات معينة باستخدام اساليب علمية محددة للوصول الى معرفة علمية هي:**

أ. العلم

ب. البحث العلمي

ج. التفكير

د. المعرفة

2.**أحد الاتية ليست من الشروط الواجب توافرها في عنوان مشكلة البحث أن:**

أ. يصاغ بلغة سليمة

ب. يشتمل على متغيرات البحث

ج. لا يحتوي على كلمات لا علاقة لها بمتن البحث

د. لا يتجاوز 10 كلمات

3. **ان مما يأتي لا يعد اعتبارا يؤخذ به عند تحديد مشكلة البحث:**

أ. أصالة المشكلة وحداثتها

ب. قابلية المشكلة للبحث

ج. تناول المشكلة لموضوع سبق بحثه

د. ان تكون المشكلة ضمن اهتمامات الباحث العلمية

4. **ان من الاتية لايعد من الاعتبارات التي يؤخذ بها عند اعداد مقدمة لمـشكلة البحث:**

أ. توضيح عام لمشكلة البحث

ب. توضيح مدى النقص في حال عدم القيام بمثل هذا البحث

ج. السير من الخاص الى العام

د. عرض عام لجهود الباحثيين في هذا المجال

5. اذا اراد باحث دراسة اثر عدد ساعات الدراسة على تحصيل الطالب فـي مبحـث معين فان المتغير المستقل في هذه الدراسة هو:

أ. عدد ساعات الدراسة

ب. تحصيل الطالب

ج. الطالب

د. المبحث

6. تتمثل اهمية البحث في:

أ. الاضافة العلمية له وما تشتمل عليه من حقائق ومعلومات جديدة

ب. الاسباب التي ادت الى تنفيذه والقيام به

ج. الاهمية التطبيقية له ونتائجه العملية على أرض الواقع

د. أ+ج

7. تشير المصطلحات المفاهيمية في البحث الى:

أ. المعنى الذي يعتمد على الطريقة المتبعة لقياس المتغيرات في البحث

ب. المعنى المطلق الوارد في الادبيات والمراجع المتخصصة

ج. المعنى الفعلي الذي يقصده الباحث

د. لا شيء مما ذكر

8.ان مما يأتي لايدرجه الباحث ضمن حدود الدراسة:

أ. المعالجات الاحصائية المستخدمة في الدراسة

ب. زمان تطبيق الدراسة

ج. العينة التي ستطبق عليها الدراسة

د. مكان تطبيق الدراسة

9. **عندما يكون غرض الباحث وصف الظاهرة واعطاء صورة دقيقة عنها فأنه سيتبع منهجية البحث:**

أ. التجريبي

ب. النوعي

ج. الوصفي

د. التاريخي.

10. يقصد بمجتمع الدراسة

أ. الافراد الذين تجرى عليهم الدراسة

ب. جزء من عينة الدراسة

ج. المجموعة الكلية من الافراد الذين يتشاركون في الخصائص

د. المشاهدات التي تم تطبيقها على افراد العينة

11. يقصد بعينة الدراسة

أ. المشاهدات التي يتم تطبيقها على جميع افراد الدراسة

ب. المجموعة الجزئية التي تم انتقاؤها من مجتمع الدراسة الاصلي

ج. احدى وسائل المسح الشامل

د. طريقة احصائية في قياس النزعة المركزية

12. كلية تضم 6 تخصصات، ويراد اختيار عينة ممثلة لجميع طلبة الكليـة فـان افضل عينة يمكن اختيارها هي العينة العشوائية:

أ. البسيطة

ب. المنتظمة

ج. الطبقية

د. العنقودية

13. اذا اراد باحث قياس اداء الافراد ومستوى تحـصيلهم فـأن الاداة المناسـبة لدراسته هي:

أ. الاستبيان

ب.الملاحظة

ج. المقابلة

د. الاختبار

14. المقياس الذي يستخدم الارقام والرموز لغرض التمييز بين الاشـياء والاشـخاص محل الدراسة وتصنيفهم دون أي وزن لهذه الارقام هو المقياس:

أ. النسبي

ب. الفئوي

ج. الاسمي

د. الرتبي

15. المصطلح الاحصائي الذي يشير الى ميل المشاهدات الى التجمع حول نقطة معينـة او قيمة متوسطه هو:

أ. النزعة المركزية

ب. الارتباط

ج. التشتت

د. الانحدار

16. أحد المقاييس التالية من مقاييس النزعة المركزية:

أ. الوسط الحسابي

ب. المدى

ج. الانحراف المعياري

د.التباين

17. ان قيمة الوسط الحسابي للدرجات التالية 2,5,7,6هو:

أ. 10

ب.14

ج. 5

د.16

18. المصطلح الاحصائي الذي يشير الى مدى انتشار قيم المشاهدات حول نقطة الوسط الحسابي هو:

أ. الانحدار

ب. النزعة المركزية

ج. الارتباط

د. التشتت

19.أحد المقاييس التالية يعد من مقاييس التشتت:

ا. الوسط الحسابي

ب. الانحراف المعياري

ج. المنوال

د. الوسيط

20. قيمة الانحراف المعياري لمجموع الدرجات التاليـة:17، 18، 19. 20,21، 22 ، 23 هي:

أ: صفر

ب: 2

ج: 4

د: 7

21. المصطلح الاحصائي الذي يشير الى العلاقة بين متغيرين او اكثر والتي من خلالها تتحدد قوة واتجاه العلاقة بينهما هو:

أ. الارتباط

ب. التحديد

ج. الانحدار

د. السببية

22. احدى القيم التالية تمثل معامل ارتباط عكسي قوي:

أ. -0,2

ب. 0,5

ج. -0,9

د. 0.8

23. المصطلح الاحصائي الذي يشير الى التنبؤ بقيمة متغير اذا عرفنا قيمـة متغيـر آخر هو:

أ. التباين

ب. المدى

ج. الارتباط

د. الانحدار

24. أحد التالية تنطبق على مفهوم التوزيع الطبيعي المعياري:

أ. وسطه = وسيطه = منواله

ب. انحرافه المعياري = صفر

ج. وسطه الحسابي = 1

د. وسطه = انحرافه

25. اذا قام باحث بدراسة الفرضية القائلة " يوجد اثر ذو دلالة احصائية للتدخين على السرطان، وظهرت نتائج تحليل برنامج spss كالتالي:

معامل التحديد =.725 مستوى الثقة =.04 فاننا:

أ.نقبل الفرضية القائلة: لا يوجد اثر ذو دلالة احصائية للتدخين على السرطان عند مستوى الدلالة ($p \geq 0.05$)

ب.نقبل الفرضية القائلة: يوجد اثر ذو دلالة احصائية للتدخين على السرطان عند مستوى الدلالة ($p \geq 0.05$)

ج. نقبل الفرضية القائلة: يوجد اثر ذو دلالة احصائية للتدخين على السرطان عند مستوى الدلالة ($p \geq 0.01$)

د. لا شيء مما ذكر

26. المصطلح الذي يشير الى مدى الاتساق في علامة الفرد اذا اخذ الاختبار نفسه مرات اخرى وبنفس الظروف هو:

أ. الصدق

ب. الثبات

ج. الموضوعية

د. التمييز

27.اذا اراد باحث ان يحسب معامل الارتباط بين علامات الطلبة على الاختبار عند تطبيقه واعادة تطبيقه بعد فترة زمنية على التطبيق في المرة الاولى، فان الطريقة المناسبة لحساب معامل الثبات هي:

أ-معامل الاستقرار

ب- معامل التكافؤ

ج. معامل الاستقرار والتكافؤ

د. الاتساق الداخلي.

28.المصطلح الذي يشير الى دقة الاختبار لقياس ما وضع لقياسه هو:

أ. التمييز

ب. الثبات

ج. الصدق

د. الموضوعية

29.ان اكثر انواع الصدق صلاحية للاستخدام في حال الاختبارات التحصيلية هو صدق:

أ. البناء

ب. المحتوى

ج. التلازمي

د. المحك

30. ان الاسلوب الاحصائي المناسب لاختبار الفرضية التالية: هل يختلف تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات باختلاف النوع الاجتماعي هو:

أ. تحليل التباين الثنائي

ب. تحليل التباين المتعدد

ج. تحليل التباين الاحادي

د. اختبار t- test

31. ان رفض الفرضية الصفرية عند مستوى دلالة احصائية معين يعني:

أ. اننا برهنا ان الفرضية صحيحة

ب. اننا برهنا ان الفرضية غير صحيحة

ج. ان العينة ليست منتقاه عشوائيا من المجتمع الاصلي

د. ان الفرق بين متوسط مجتمع وعينة يرجع لأخطاء المعاينة

32**. اذا بدأ الباحث من حيث انتهى من سبقه من الباحثين عن المعرفة فأن بحثة يتـسم ب:**

أ. الشمولية

ب. التنظيم

ج. التراكمية

د. الموضوعية

33.اذا تقبل الباحث الرأي والرأي الآخر ولم يتعصب لمعتقداته وابتعد عن الجـدل يعني ذلك انه يتسم ب:

أ. قوة الشخصية

ب. الانفتاح العقلي

ج. الصبر

د. الامانة العلمية

34. احد السمات التالية سمة خلقية يجب توافرها في شخصية الباحث العلمي

أ. سعة الاطلاع

ب. التواضع وقبول النقد

ج.الامانة العلمية

د.الموضوعية

35. يتم ترتيب قائمة المراجع في نهاية البحث اعتمادا على نظام APA حسب:

أ. الاحرف الهجائية

ب. الأحرف الأبجدية

ج. سنة الاصدار

د. ترتيب الاستخدام في النص

36.اذا رجع الباحث الى كتاب الاختبارات محكية المرجع فلسفتها واسس تطويرها في بحثه وكانت المعلومات المتعلقة بالمرجع كالتالي:

السنة: 2009 دار النشر: دار المسيرة للنشر والتوزيع

المؤلف:عماد عبابنة البلد: الاردن

المدينة: عمان

فأنه يوثق ذلك في قائمة المراجع اعتمادا على نظام APA:

أ.عبابنة، عماد. الاختبارات محكية المرجع فلـسفتها واسـس تطويرهـا. الاردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع (2009)

ب.عماد، عبابنة.(2009). الاختبارات محكية المرجع فلسفتها واسس تطويرها. الاردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

ج. عماد، عبابنة. الاختبارات محكية المرجع فلسفتها واسس تطويرها. الاردن، عمـان: دار المسيرة للنشر والتوزيع (2009

د.عبابنة، عماد.(2009). الاختبارات محكية المرجع فلـسفتها واسـس تطويرهـا. الاردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

37.اذا قام الباحث بالرجوع الى الكتاب التالي في بحثه وكانت المعلومات المتعلقة بالكتاب كالتالي:

اسم الكتاب: Reserch Exploring

اسم المؤلف:Salkind Neil j

سنة النشر:2006 البلد: New Jersey

دار النشر Inc ، Pearson Education

فنه يقوم بتوثيق ذلك داخل النص اعتمادا على نظام APA كالتالي:

أ. (Neil، 2006)

ب. (Salkind،2006)

ج. (Research Exploring , 2006)

د. (2006، Salkind ،Nei)

38. المصطلح الذي يشير الى النقل الحرفي للمعلومة ووضع اشارة التنصيص قبل وبعـد المعلومة هو:

أ. الاستشهاد

ب. الموضوعية

ج. الامانة العلمية

د. الاقتباس

39. اذا كان السبب في اخطاء العينات هو زيادة او نقص البيانات التي يـتم جمعهـا، تسمى الأخطاء في هذه الحالة بأخطاء:

أ. المعاينة

ب. القياس

ج. التحيز

د. العشوائية

40. تسمى العملية التي تهدف الى توخي الدقة والموضوعية في البيانات التي تم جمعها للتأكد انه لايوجد اسئلة لم يتم الاجابة عليها ب:

أ. تصنيف البيانات

ب.ترميز البيانات

ج. مراجعة البيانات

د. ادخال البيانات

الملحق (ز)

نموذج الإجابة الصحيحة للاختبار

نموذج الإجابة الصحيحة للاختبار

الفقرة	رمز الإجابة
1	ب
2	د
3	ج
4	ج
5	أ
6	د
7	ب
8	أ
9	ج
10	ج
11	ب
12	ج
13	د
14	ج
15	أ
16	أ
17	ج
18	د
19	ب
20	ب

الفقرة	رمز الإجابة
21	أ
22	ج
23	د
24	أ
25	ب
26	ب
27	أ
28	ج
29	ب
30	د
31	ب
32	ج
33	ب
34	ب
35	أ
36	د
37	ب
38	د
39	أ
40	ج